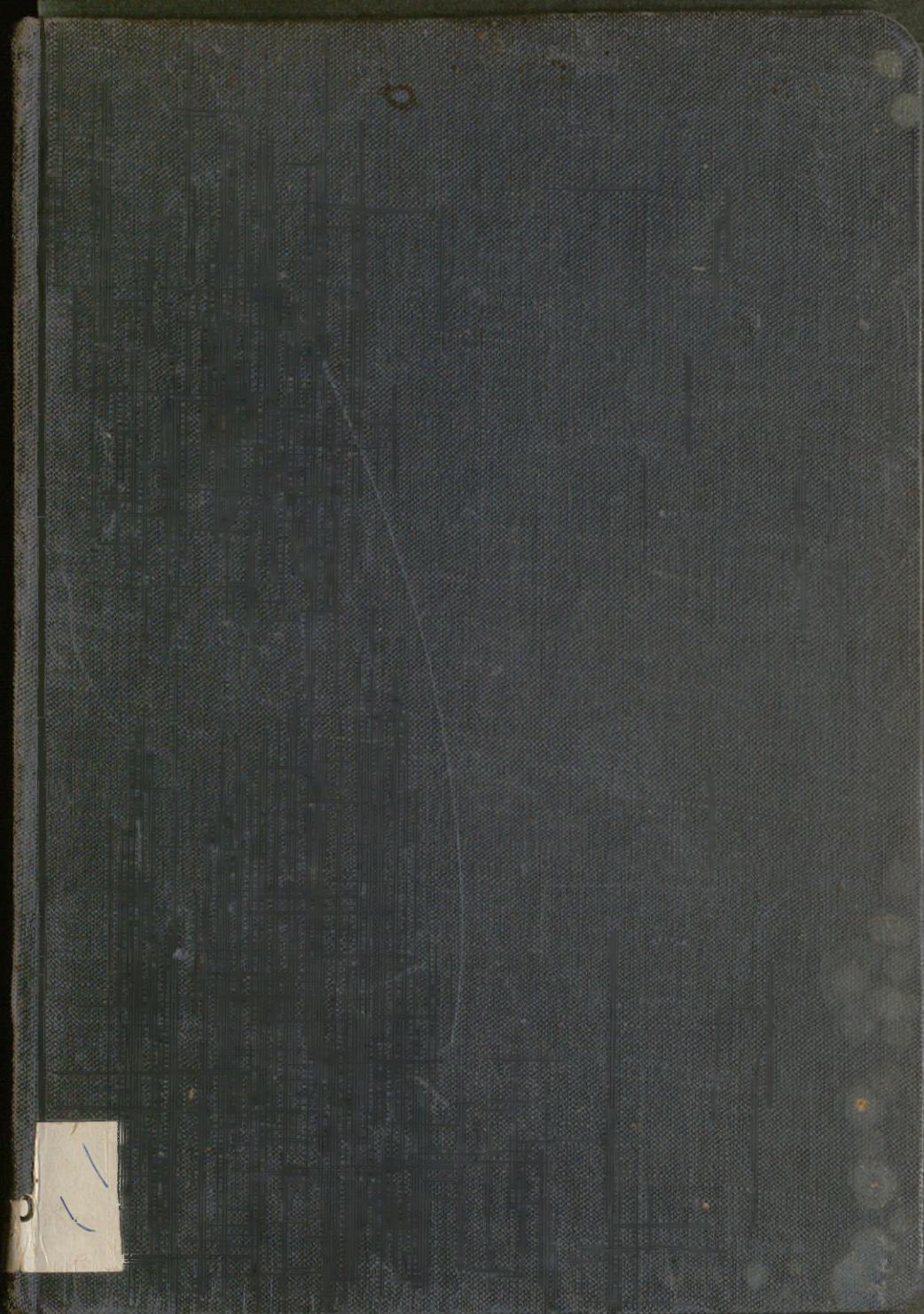
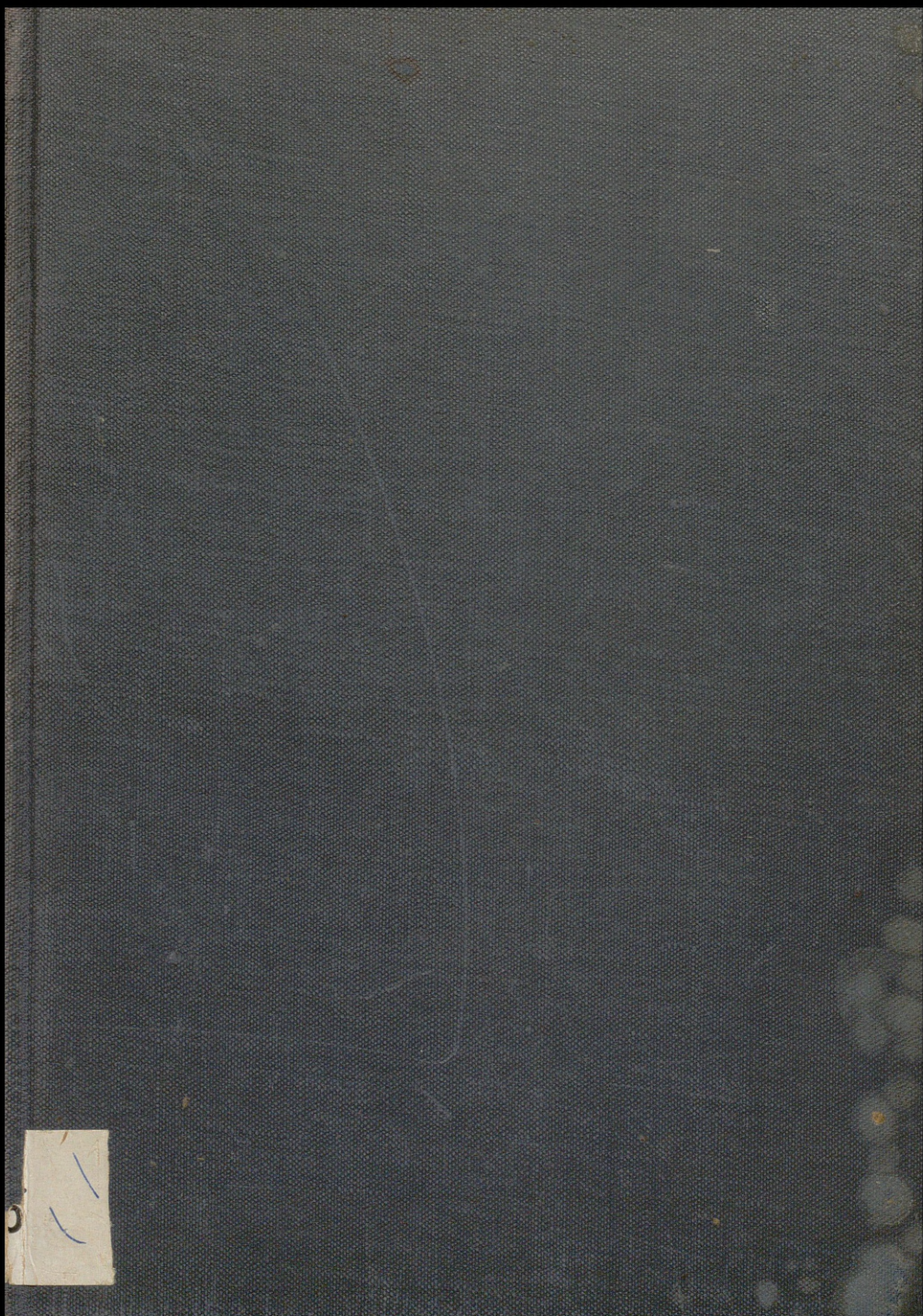






BIBLIOTEKA DZIEŁ PEDAGOGICZNYCH

Rok X

Nº 52

Dr. M. GRZYWAK-KACZYŃSKA

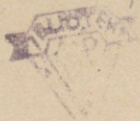
POWODZENIE SZKOLNE A INTELIGENCJA

Z PRZEDMOWĄ Dr. E. CLAPARÈDE'A
PROFESORA UNIWERSYTETU W GENEWIE

NAKŁADEM „NASZEJ KSIĘGARNI”, SP. AKC.
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, WARSZAWA,
1935.

371.1: 15

8862 | 1



PRZEDMOWA ED. CLAPARÈDE'A¹⁾).

Szkoły, z ich setkami tysięcy klas rozrzuconych po całej powierzchni globu, pracując, męcząc się, „dyszcząc” prawie bez przerwy od poniedziałku do soboty, od rana do wieczora — przedstawiają jedną z najpotężniejszych maszyneryj ludzkich. Jest rzeczywiście zdumiewające, że nigdy nie zajęły się na serjo kontrolą swej wydajności. Wydajność szkolną, zbadaną i zanalizowaną nie tylko z punktu widzenia metod stosowanych, ale i z punktu widzenia różnych kategorii uczniów, — należy z największą starannością ustalić. Jeśli szkoły nasze nie zrozumiały naglącej konieczności tego zadania, tego obowiązku, to może dlatego, że jak mówi Pierre Bovet, „nie zdają sobie jasno sprawy z celu, do jakiego dążą”. Dlatego też należy powitać jako szczęśliwy objaw czasów pracę, której przedmiotem jest właśnie zagadnienie wydajności szkół publicznych.

Zajmując od szeregu lat stanowisko psychologa szkolnego w Warszawie, pani Kaczyńska (która już

¹⁾ Przedmowa ta została napisana do wydania francuskiego niniejszej książki, które ukazało się jako wydawnictwo „Collection d'actualités pédagogiques” (Neuchatel).

w 1931 opublikowała wyniki poważnych badań eksperymentalnych nad przystosowaniem obowiązujących programów do uczniów szkół powszechnych i nad zagadnieniem repetentów) specjalnie kwalifikowała się do podjęcia tego zadania.

Jaki jest stosunek powodzenia szkolnego uczniów do ich inteligencji? Wiemy oczywiście wszyscy, że nie ma tu absolutnej zależności, że bywają bardzo inteligentne dzieci, którym się nie wiedzie w szkole. Ostwald, przypomnijmy sobie, utrzymuje na podstawie biografij ludzi uczonych, że byli oni przeważnie złymi uczniami. Wiemy również, że nieraz jednostki nieinteligentne zbierają laury w szkole. Ale jak jest naprawdę? Jak często zdarzają się te paradoksalne wypadki? Co jest tego przyczyną? Otóż to usiłuje wyświecić autorka.

Badania swoje przeprowadziła nad tysiącem zgórą uczniów warszawskich szkół powszechnych w wieku od 7 do 8 i od 10 do 15 lat. Zbadała ich testami inteligencji i testami umiejętności szkolnych, porównyując następnie jedne i drugie wyniki, jak również wyniki testowe niektórych dzieci z ocenami ich pracy oraz ich inteligencji przez nauczycieli.

Pani Kaczyńska wykazała, czego można się było spodziewać, dość wysoką korelację (0,68) między umiejętnościami szkolnymi dzieci a ich inteligencją. Ale wykryła również wiele innych rzeczy o dużem znaczeniu, które, jak mi się zdaje, nie były jeszcze dotąd przez nikogo wykazane, np. że korelacja między postępami szkolnymi a inteligencją maleje w miarę posuwania się do klas wyższych, że złe wyniki szkolne są bardziej zależne od słabej inteligencji niż dobre wyniki od wybitnej, że inteligentni chłopcy są bardziej wystawieni na

niebezpieczeństwo niepowodzeń szkolnych niż inteligentne dziewczynki i t. p.

Wyniki powyższe, dostarczone przez zestawienia liczbowe i statystyczne, wysuwają wiele zagadnień. Jakie są przyczyny skonstatowanych faktów?

Ażeby na to odpowiedzieć, autorka dołącza do części czysto eksperymentalnej swej pracy wyniki badań, które nazywa badaniem „wgląd” i którymi obejmuje 110 dzieci. Rozpatruje ona tutaj wypadki niezgodności między powodzeniem szkolnem a inteligencją. Jakie czynniki powodują, że dziecko zdolne jest złym uczniem i odwrotnie? Bada ona stan zdrowia, warunki rodzinne i środowiskowe każdego z dzieci, ażeby wyświetlić paradoks wykazany przez liczby.

Nie mogę tu wchodzić w szczegóły wyników badań pani Kaczyńskiej. Kiedy wykazuje, że pilność, wytrwałość, wola mogą kompensować w pewnej mierze braki inteligencji w szkole, potwierdza spostrzeżenia już znane. Ale wykazuje ona wiele innych czynników, z których dotąd nie zdawano sobie dość jasno sprawy. Wykazuje np., że często dziecko zdolne, ale osiągające złe wyniki w szkole, jest jednostką, która odczuwa potrzebę dużej aktywności fizycznej, że szkoła, która nie umie „związać” aktywności intelektualnej z aktywnością fizyczną, nie spełnia swego zadania w stosunku do tych dzieci i t. p.

Pedagogika, mojem zdaniem, powinna przede wszystkim ustalić historję naturalną uczniów. Czy nie zasługuje na drobiazgowy opis ta fauna dziwaczna, różnorodna, sympatyczna przede wszystkim, która zaludnia szkoły i której charakter zmienia się, zależnie od środowiska geograficznego

i społecznego? Przecież w tej rozległej „rodzinie” uczniów można rozróżnić „rodzaje” (dobrzy, średni i źli uczniowie), które znowu rozpadają się na „gatunki” (inteligentni, nieinteligentni t. d.), przedstawiające z kolei wiele „odmian” (różnice w sposobie przystosowania się do szkoły). Który pedagog dostarczy nam wyników badań nad „odmianami” „doświadczenia szkolnego”?

Zdaje mi się, że piękny przyczynek do tej historii naturalnej uczniów przedstawia nam autorka w interesujących rozdziałach od V do VIII, gdzie nam pokazuje, jak są rozsiani w różnych klasach dobrzy uczniowie, źli, zdolni, niezdolni, i gdzie nam podaje zgórą dwadzieścia charakterystyk dzieci tych różnych kategorii.

Książka jest pełna uwag, z których szkoła powinna zrobić użytek. Wykazując niebezpieczeństwa, grożące w szkole zdolnym uczniom, i te, które grożą niezdolnym, jak również niebezpieczeństwa grożące specjalnie chłopcom, podkreślając przytem znaczenie pierwszego roku nauczania dla powodzenia szkolnego dziecka — autorka przynosi pedagogice całkiem nowe spostrzeżenia i masę płodnych sugestyj.

Niektóre z tych wyników powinny skłonić szkołę do poważnego rachunku sumienia. Kiedy dowiadujemy się np., że szkoła zawodzi co do 43% dzieci bardzo zdolnych (małe już ma znaczenie to, że procent ten ulega pewnym wahaniom, zależnie od środowiska, zawsze będzie jednak zbyt duży), ogarnia zdumienie, że nie potrafi ona lepiej zużytkować swego najcenniejszego materiału. Czy szkoła nie ma na celu, między innemi, nauczyć wychowanków posługiwania się swą inteligencją?

Już sam fakt, że dzieci małozdolne mogą nieraz osiągnąć lepsze wyniki szkolne od swych zdolnych kolegów, świadczy, że coś „kuleje” w tej dziedzinie. To coś, co „kuleje”, ma swoje źródło w ignorancji, w jakiej szkoła pozostaje w stosunku do różnic indywidualnych uczniów.

„Szkoła dzisiejsza jest przede wszystkim przystosowana do średnich uczniów”, stwierdza autorka. To prawda. Szkoła zna tylko „klasy”. Las przeszkadza spostrzegać drzewa. Te drzewa tymczasem nie są jednakowe i nie dają jednakowych owoców.

To są wszystko doniosłe zagadnienia pedagogiczne, które porusza autorka, wprowadzając nas jednocześnie na drogę do ich rozwiązania.

Pani Kaczyńska chciałaby, żeby szkoła była lepiej przystosowana do dziecka, do jego właściwości indywidualnych, do możliwości, które nastęrcza jego środowisko rodzinne, i żeby przez to dziecko ze swej strony mogło ustosunkować się prawidłowo do pracy szkolnej. Dla niej zagadnienie postępów szkolnych przestało być zagadnieniem dyscypliny, przestało nawet być zagadnieniem wydajności szkolnej. Jest ono zagadnieniem *przystosowania dziecka do życia*.

Ta praca, tak bogata w dane i w spostrzeżenia, przeniknięta od początku do końca tchnieniem wielkiej sympatii dla dziecka i dla szkoły — stanowi doskonały wstęp do pedagogiki żywej, pozostającej w bliskim kontakcie z rzeczywistością ludzką i szkolną, jednym słowem, do pedagogiki według natury dziecka. Wykaże ona wychowawcy subtelność złożoności i wielkość zadania, które staje przed jego inteligencją i sercem.

Champel, Genewa, 10 października 1934 r.

CZĘŚĆ I.

ZAGADNIENIA I METODY.

W S T Ę P.

Zagadnienie postępów szkolnych dzieci stoi w centrum wszelkich poczynañ, wszelkich wysiłków i zainteresowań władz szkolnych, nauczycielstwa, rodziców i samych dzieci. Każde bowiem ulepszenie programów, metod nauczania, organizacji pracy, podręczników i t. p. ma na celu zwiększenie wydajności szkolnej dzieci. Wszystkie wysiłki nauczycieli idą w kierunku osiągnięcia jak najlepszych postępów uczniów nawet kosztem innych wartości wychowawczych. Wszystkie wysiłki dzieci w szkole też samo mają na celu. Wartość szkoły i nauczyciela jest oceniana zależnie od ilości przerobionego programu, od ilości przyswojonych przez dzieci wiadomości i wyćwiczeń. Również i sam uczeń, jego właściwości umysłu i charakteru są oceniane pod kątem widzenia robionych przez niego postępów w nauce. Uważa się zazwyczaj za inteligentnego i pilnego tego ucznia, którego wyniki pracy szkolnej są dobre, odwrotnie, za mało inteligentnego lub leniwego, niedbałego, uważa się

ucznia, którego wyniki są niedostateczne. Z tem związane są oceny szkolne uczniów, a najważniejsza, odpowiednie ustosunkowanie się szkoły do dzieci, odpowiednie postępowanie z niemi.

Z tych względów już zagadnienie to jest bardzo ważne i należy mu się możliwie wszechstronne i gruntowne rozpatrzenie. Dawniej rozstrzygano je prostolinijnie: postępy szkolne uzależniano od dobrej lub złej woli ucznia. Uczeń chce się uczyć lub nie chce. Nie interesowano się poza tem, dlaczego może nie chcieć się uczyć. Wymagano poprostu, żeby się chciał uczyć. Stąd pokutujące jeszcze dzisiaj kary, nagany, wstydzenie i upokarzanie dziecka wobec kolegów i t. p. metody postępowania. „Winą dziecka jest to — mówi Claparède w odczycie wygłoszonym w 1920 r. na temat „Szkoła na miarę”, — że jest zbyt uległe, że zbyt łatwo godzi się na postępowanie przeciwne jego naturze. Zwierzę nie pozwala na to. Jeśli się wymaga od niego czegoś, czego dać nie może, gryzie, szarpie się i uparcie odmawia, aż wreszcie zmusza nas do liczenia się z jego możliwościami. Dziecko jest... zbyt dobrem dzieckiem”.

Zagadnienie postępów szkolnych, rozpatrywane z punktu widzenia dziecka, przedstawia się nam jako zagadnienie jego powodzeń lub niepowodzeń szkolnych. W pracy tej staniemy na punkcie widzenia dziecka, ażeby lepiej wnikać w jego psychikę i wykryć te wszystkie czynniki, które wpływają dodatnio lub ujemnie na jego pracę. Odkąd ściśle badania rozwoju umysłowego wykazały nam wielką różnorodność w możliwościach umysłowych dzieci tego samego wieku lub tej samej klasy, jesteśmy może zbyt skłonni uzależniać postępy szkolne jedynie od inteligencji dziecka. Stąd wypływa

również niewłaściwy stosunek do uczniów. Nieuwzględnianie bowiem innych czynników, które poza inteligencją wpływają na postępy szkolne, utrudnia nam poznawanie dzieci, orjentowanie się w całokształcie ich sytuacji życiowej i szkolnej.

Zastosowanie testów, to jest ścisłej i dokładnej metody badań i oceny możliwości umysłowych dzieci, stało się jednak punktem wyjścia dla naukowego traktowania zagadnienia postępów szkolnych. Pozwala bowiem na wydzielenie z całego spłotu przyczyn, wpływających na te postępy, jednej z najważniejszych i na jej należytą ocenę; przez to umożliwia samą analizę tego spłotu. Jednocześnie testy, wykazując częstą rozbieżność między inteligencją a wynikami pracy szkolnej, zmuszają nas do szukania innych jeszcze poza inteligencją przyczyn, które te wyniki warunkują.

Zapoczątkowanie badań nad wpływem środowiska na jednostkę zarówno pod względem psychicznym, jak i fizycznym, bardzo pogłębiło zagadnienie stosunku postępów szkolnych do inteligencji, uzależniając w znacznej mierze i jeden, i drugi czynnik od wpływów środowiska. Zastosowanie metody Freuda, a zwłaszcza Adlera, do badania wypadków „trudnych” na terenie szkoły rzuciło znów wiele światła na zagadnienie postępów szkolnych, wykazując te najróżnorodniejsze przyczyny, które mogą działać otamowująco na czynności psychiczne dziecka, wywoływać urazy i konflikty duchowe i przez to utrudniać mu zarówno prawidłowy stosunek do ludzi, to jest do nauczycieli i kolegów, jak również do pracy szkolnej. Wreszcie psychopatologia wieku dziecięcego, coraz więcej nawiązując do konkretnych sytuacji z życia szkolnego, wykazuje te zaburzenia czynnościowe,

jak również somatyczne, które mogą utrudniać dziecku zdobycie się na wysiłek, skupienie uwagi, siedzenie spokojne na lekcji i t. p., a więc to, czego wymaga szkoła od dobrego ucznia.

To wszystko pozwala nam przeczuwać, bo jeszcze trudno wykazać jest ściśle, jak wielce skomplikowany jest splot przyczyn, które wpływają na postępy szkolne dzieci. Przy dobrych lub złych postępach dziecka nie działa nigdy jakaś jedna wyraźna przyczyna, ale występuje ich jednocześnie wiele; kombinują się one, osłabiają, wzmacniają i przekształcają nawzajem, stwarzając w rezultacie te najróżnorodniejsze przypadki szkolne, z którymi się styka codziennie każdy nauczyciel, ale które, niestety, niezawsze potrafi sobie wyjaśnić, ażeby w konsekwencji odpowiednio z dzieckiem postępować.

Badanie zagadnienia postępów szkolnych jest dzisiaj szczególnie ważne. Postępy szkolne są przyczyną różnych konfliktów między szkołą a dzieckiem. Pogarszające się dzisiaj warunki pracy szkolnej i warunki życia, utrudniają dzieciom robienie takich postępów, jakich szkoła wymaga, i przez to wpływają na zaostrzenie się tych konfliktów, co w rezultacie wiele krzywdy dzieciom wyrządza. Wyjaśnienie przyczyn, które wpływają na postępy szkolne dzieci, wykazanie tych trudności, z jakimi dzieci szkolne muszą się borykać, może przyczynić się do wytworzenia bardziej prawidłowego stosunku szkoły do dziecka, a tem samem i dziecka do szkoły.

Rozdział I.

PRZEGLĄD HISTORYCZNY.

Zagadnienie postępów szkolnych nie jest wcale nowe. Może nawet najwięcej się niem zajmowano, odkąd zaczęto stosować testy do badania szkolnictwa. Ogromna ilość prac, zwłaszcza w literaturze amerykańskiej, jest temu zagadnieniu poświęcona. Niepodobna nawet zdawać z nich sprawy. Amerykańskie narodowe towarzystwo do badania zagadnień wychowania (*National Society for the Study of Education*) poświęciło kilkuletnie wysiłki i znaczne fundusze dla zbadania zagadnienia pokrewnego, tylko szerszego, a mianowicie zagadnienia wpływu czynników wrodzonych i zewnętrznych na inteligencję i na postępy szkolne. Rezultaty badań są zamieszczone w roczniku Towarzystwa z 1928 r. (*The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1928). W drugiej części rocznika Barbara Stoddard Burks zebrała wyniki z 200 blisko prac poprzednio wydanych lub tylko wykonanych, ale niewydanych, rozklasyfikowała je i streściła. Oprócz tego rocznik mieści 37 nowych publikacyj w całości lub w skróceniu. To samo już świadczy, jak bogato jest reprezentowany ten dział badań w literaturze amerykańskiej.

W nowszej jeszcze pracy (1930) pod tytułem *Educational achievement in relation to intelligence*, autor Ch. John podaje zestawienie dotychczasowych wyników badań w tej dziedzinie i bardzo bogatą bibliografię.

Ponieważ autorzy tych publikacyj poszukują zależności między różnymi czynnikami, jak np. między

postępami szkolnymi, ocenianemi przez nauczycieli, a inteligencją, ocenioną przez testy, między postępami szkolnymi, ocenionemi przez testy, a inteligencją również ocenioną przez testy, wreszcie między postępami szkolnymi a innymi czynnikami, jak warunki społeczne, stan zdrowia, różne właściwości charakteru, stosują więc metodę korelacji. W rezultacie współczynnik korelacji (r) wyraża stopień zależności między danymi czynnikami. Wyniki tych prac jest więc najłatwiej przedstawić, wykazując obliczone w nich współczynniki korelacji między różnymi czynnikami ¹⁾).

John w cytowanej książce podaje na str. 38 zestawienie 320 współczynników korelacji, wyjętych z dwu-

¹⁾ Jeśli istnieje ścisła zależność między dwoma czynnikami, to znaczy, jeżeli za każdym razem, kiedy występuje jeden z nich, występuje również i drugi, albo jeśli zwiększa się jeden, to zwiększa się w tym samym stosunku drugi — wtedy współczynnik korelacji (Współ. korel. Pearsona) wyraża się przez $r = +1,0$.

Zupełny brak jakiegokolwiek stałej zależności między dwoma czynnikami, to znaczy brak korelacji, wyraża się przez $r = 0$. Zupełna ujemna korelacja, kiedy pojawienie się jednego czynnika wyklucza drugi, albo zwiększenie się jednego czynnika powoduje zmniejszenie się w tym samym stosunku drugiego, wyraża się przez $r = -1,0$. Im bliższy jest współczynnik korelacji do $+1,0$, tem wyższa jest korelacja; im dalszy jest od $+1,0$, tem jest mniejsza korelacja. Dla lepszego zrozumienia różnych współczynników korelacji podaję określenia Rugg'a (Harold O. Rugg, *Statistical methods applied to education*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1917, s. 256). Uważa on, że korelacja prawie nie istnieje, jest obojętna, kiedy r jest mniejsze od $+0,15$ do $+0,20$; korelacja istnieje, ale jest niewielka, kiedy r równa się $+0,20$ do $+0,40$; jest znaczna, przy r równem $+0,40$ do $+0,60$, a wysoka przy r przewyższającym $+0,60$.



nastu różnych prac, na temat stosunku między inteligencją, ocenioną przez testy, a wynikami szkolnymi, również ocenionymi przez testy. Uproszczone przedstawienie rezultatów tych badań tak wygląda:

Szkoły powszechne.

	Liczba prac.	Liczba r	Najniższy r	Najwyższy r	Średni r
Czytanie	6	106	+ 0,51	+ 0,72	+ 0,63
Rachunki	5	57	+ 0,13	+ 0,91	+ 0,58
Wszystkie przedmioty	8	306	— 0,15	+ 0,91	+ 0,56

Szkoły średnie.

	Liczba prac.	Liczba r	Najniższy r	Najwyższy r	Średni r
Wszystkie przedmioty	4	14	+ 0,41	+ 0,80	+ 0,62

Naogół widzimy wydatną, a nieraz i wysoką korelację między inteligencją a wynikami szkolnymi. Różnice między najniższym i najwyższym współczynnikiem korelacji, jak np. między —0,15 a +0,80 (inteligencja a wszystkie przedmioty szkolne), można dwojako tłumaczyć: 1) istnieją przedmioty, które nie pozostają w żadnym stosunku do inteligencji, jak np. kaligrafia; istnieją inne, które trudno badać testami, jak historia, literatura, geografia, gdzie testy badają raczej wiadomości dzieci, niż ich zdolność rozumowania na odpowiednie tematy; 2) bywają testy inteligencji bardziej słowne i mniej słowne, aż do zupełnie bezsłownych. Pierwsze wykazują wyższą korelację między intelligen-

cją a wynikami szkolnymi, ponieważ charakter nauki szkolnej jest raczej słowny.

Współzależność między inteligencją (testy) a postępami szkolnymi, ocenionymi przez nauczycieli, wykazaną w czterdziestu dwóch pracach i wyrażoną blisko 600 współczynnikami korelacji, zestawiał John w pracy cytowanej na str. 41:

	Liczba prac.	Liczba r	Najniższy r	Najwyższy r	Średni r
Szkoły powszechne .	5	77	+ 0,09	+ 0,91	+ 0,54
Szkoły średnie . . .	16	263	— 0,23	+ 0,90	+ 0,36
Szkoły wyższe . . .	23	257	0	+ 0,83	+ 0,40

Naogół podane współczynniki korelacji wykazują również wydatną współzależność między inteligencją (testy) a postępami szkolnymi ocenionymi przez nauczycieli, chociaż cokolwiek niższą od współzależności poprzednio wykazanej. Wykazują również większą różnorodność w korelacjach, to jest większe różnice między najniższym a najwyższym współczynnikiem korelacji, ponieważ oceny nauczycieli są bardziej subiektywne niż oceny testowe.

Ponieważ jasne jest dla wszystkich, że wyniki szkolne nie są zależne tylko od inteligencji, co zresztą wszystkie powyższe badania wykazały, bo aczkolwiek korelacja między temi dwoma czynnikami jest wydatna, nie jest jednak absolutna i nie wykazuje zupełnej zgodności, usiłowano poszukiwać i oceniać inne czynniki wpływające na postępy szkolne. Znowu John (na str. 53) podaje zestawienie 165 współczynników korelacji

(z dwudziestu ośmiu prac) między postępami szkolnymi a różnymi czynnikami, zwłaszcza różnymi właściwościami charakteru. Autor wyraźnie nie zaznacza, w jakich przypadkach postępy szkolne były oceniane testami, a w jakich przez nauczycieli. Drugie czynniki były oceniane przez nauczycieli (patrz str. 19).

Można dużo robić zastrzeżeń co do powyższych korelacji zarówno ze względu na trudność zdefiniowania poszczególnych czynników, to jest ustalenia, co osoba badająca miała na myśli przy takich określeniach jak osobowość, postawa szkolna, dojrzałość umysłowa, dojrzałość uczuciowa i społeczna i t. d., zarówno ze względu na trudność oceny takich czynników. Przytem jest mało naturalne ustalanie korelacji między jakąś jedną cechą charakteru a postępami szkolnymi, które właśnie uzależnione są od całej psychofizycznej osobowości ucznia. Dlatego też można mieć i dużo zastrzeżeń co do otrzymanych wyników. Niemniej zestawienia te ważne są z dwóch względów. Po pierwsze wykazują, jak skomplikowany jest splot przyczyn, wpływających na postępy szkolne dziecka, jak wiele czynników jest przewidywanych przez różnych badaczy jako te, od których postępy szkolne są zależne. Po drugie wykazują, że z chwilą, gdy zaczynamy wydzielać poszczególne czynniki i oceniać je, to zawsze najwyższą korelację znajdujemy pomiędzy postępami szkolnymi a inteligencją.

To zestawienie wyników bardzo licznych prac wykazuje, że jest dość duża zgodność między badaczami w ocenie stosunku postępów szkolnych do inteligencji. Zgodność tę tłumaczy się stosowaniem ścisłej metody badań, to jest testów. Natomiast bardzo mało jeszcze są zbadane inne czynniki poza inteligencją, które wpływają

na postępy szkolne, i duże są różnice między badaczami w ich ocenach.

Korelacja między postępami szkolnymi, a	Liczba prac.	Liczba r	Średni r
Inteligencją	3	4	+ 0,68
Dojrzałością umysłową	1	2	+ 0,66
Zdolnością wypowiadania się słownego (oral expression)	1	1	+ 0,63
Osobowością (personality)	2	4	+ 0,625
Pilnością, przyzwyczajeniem do pracy	1	2	+ 0,60
Chęcią wyróżnienia się	1	2	+ 0,58
Zainteresowaniem w nauce (oceny nauczycieli)	1	1	+ 0,58
Wolą i wytrwałością	1	2	+ 0,565
Obowiązkowością	2	3	+ 0,50
Postawą szkolną (School attitude) . .	3	4	+ 0,50
Przezornością i przewidywaniem . .	1	2	+ 0,485
Energją	1	2	+ 0,445
Przewodzeniem	1	2	+ 0,405
Stanem fizycznym	1	1	+ 0,38
Równowagą uczuciową	1	2	+ 0,375
Zainteresowaniem w nauce (ocena ucznia)	2	3	+ 0,37
Warunkami społeczno - ekonomicznymi	2	2	+ 0,365
Frekwencją szkolną	4	26	+ 0,24
Dojrzałością uczuciową (emotional maturity)	1	1	+ 0,20
Dojrzałością społeczną (social maturity)	1	1	+ 0,19
Czasem zużywanym na naukę domową	2	6	+ 0,06
Zdolnościami pedagogicznymi nauczyciela	1	2	+ 0,045
Kosztami nauki szkolnej	1	10	+ 0,02
Postępami szkolnymi rodzeństwa . .	6	34	+ 0,39
Postępami szkolnymi rodziców . . .	2	25	+ 0,34
Postępami szkolnymi spowinowacowanych osób	1	4	+ 0,17

Jeśli rozpatrzmy teraz wyniki prac wykazujących zależność postępów szkolnych od tych innych czynników, to przede wszystkim zdziwić nas musi, jak mało zajmowano się dotąd wpływem warunków domowych na pracę dziecka. Jest to jeden z tych czynników, który daje się łatwo wydzielić z całego splotu przyczyn i badać metodami ścisłymi. Wśród dziesiątków, a nawet setek prac amerykańskich poświęconych zagadnieniom wpływu warunków społeczno-ekonomicznych na inteligencję dzieci (w zbiorze prac, jakim jest wzmiankowany rocznik), zaledwie kilka zajmuje się wpływem otoczenia i warunków domowych na postępy szkolne dzieci.

Jedna z najciekawszych prac w tym zbiorze to praca F. Freemana i jego towarzyszy. *The influence of environment on the intelligence, school achievement and conduct of the foster children* (1928). Nie można pominąć jej milczeniem, chociaż zajmuje się ona głównie wpływem otoczenia na rozwój umysłowy, a potrosze tylko na postępy szkolne i na zachowanie się dzieci oddawanych na wychowanie do obcych rodzin przez towarzystwa opieki nad dziećmi. Autorzy zbadali 401 takich dzieci, umieszczanych w różnym wieku u różnych pod względem zamożności i kultury rodzin. Stwierdzają oni bardzo ciekawe fakty.

I. Wszystkie dzieci po kilku latach pobytu w lepszych warunkach wykazały poprawę pod względem rozwoju umysłowego, co się zaznaczyło podniesieniem się ich ilorazu inteligencji. Przytem większe różnice zaznaczyły się u dzieci wcześniej oddanych na wychowanie, pomieszczonych w bardziej kulturalnych domach. — II. Gdy rozdzielano rodzeństwo, umieszczając poszczególnych jej członków w różnych domach, zmniejszało się między niem podobieństwo pod względem inteligencji. Współ-

czynnik korelacji między inteligencją rodzeństwa wychowywanego wspólnie jest 0,50. Gdy rodzeństwo wychowywano w różnych domach, to współczynnik korelacji wynosił 0,25; przy dużych różnicach w poziomie kulturalnym domów współczynnik korelacji opadał do 0,19. — III. Gdy szereg par rodzeństwa rozmieszczono w ten sposób, że jedno wychowywało się w bardziej kulturalnej rodzinie, drugie w mniej, to średni iloraz inteligencji pierwszych wynosił 95, gdy tymczasem średni iloraz inteligencji drugich — 86. — IV. Natomiast dzieci niespokrewnione, ale wychowywane w tych samych domach, wykazywały większe podobieństwo pod względem inteligencji, niż inne dzieci. — V. Mimo że znaczny procent dzieci był z rodziców upośledzonych umysłowo, ich średni iloraz inteligencji był normalny, tylko 3,7% wykazywało inteligencję o I. I. poniżej 70. — VI. Korelacja między inteligencją dzieci a inteligencją rodzin, u których wychowywały się, wzrosła w ciągu kilku lat z 0,34 na 0,52. — VII. Znaczny procent dzieci był z rodziców przestępczych, a tylko niewiele z pośród nich, bo 8% zaznaczyło się poważniejszymi wykroczeniami. — VIII. Pod względem postępów szkolnych okazało się, że dzieci oddane na wychowanie przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego lepiej się uczyły niż dzieci oddane później. Wśród wszystkich dzieci wychowywanych w obcych rodzinach 69% było we właściwych na swój wiek klasach, 20% powtarzało klasy, a 11% było w wyższych nad swój wiek klasach. Natomiast wśród dzieci, które były oddane na wychowanie przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego, 75% było w klasach właściwych, 11% powtarzało klasy, a 14% było w klasach wyższych nad swój wiek. Znaczne różnice wykazały się pod tym względem między dziećmi pomieszczonymi w bardziej i mniej kulturalnych domach (patrz str. 22).

Widzimy znaczne różnice w powodzeniu szkolnym dzieci zależnie od tego, kiedy były oddane na wychowanie i od warunków, w jakie się dostały. Wszystkie

	Bardziej kulturalne domy			Mniej kulturalne domy		
	Wyższe klasy	Właściwe klasy	Niższe klasy	Wyższe klasy	Właściwe klasy	Niższe klasy
Dzieci oddane na wychowanie przed 2-gim rokiem życia	23 ^o / ₁₀₀	75 ^o / ₁₀₀	2 ^o / ₁₀₀	11 ^o / ₁₀₀	74 ^o / ₁₀₀	15 ^o / ₁₀₀
Dzieci oddane po rozpoczęciu wieku obowiązku szkolnego	13 ^o / ₁₀₀	74 ^o / ₁₀₀	13 ^o / ₁₀₀	2 ^o / ₁₀₀	51 ^o / ₁₀₀	47 ^o / ₁₀₀

powyższe dane wykazują bardzo wyraźnie wpływ otoczenia zarówno na rozwój umysłowy, jak i na postępy szkolne dzieci.

S. A. Courtis w pracy swojej pod tytułem *The influence of certain social factors upon scores in the Stanford Achievement Tests* (1926) przypisuje różnice w wynikach szkolnych między dziećmi tego samego wieku tylko w 22% wpływom ich warunków domowych. Ten sam jednak autor we wcześniejszej pracy pod tytułem *Why Children succeed* znajduje współczynnik korelacji, +0,91 między wynikami szkolnymi a inteligencją, czasem pobytu w szkole i wiekiem życia dziecka. Na wpływ innych czynników, jak warunki domowe i in., nie pozostawia już wiele miejsca.

Wpływ warunków domowych na postępy szkolne uczniów omawia J. D. Heilman w pracy pod tytułem *The relative influence upon educational achievement of some hereditary and environmental factors* (1928). Zbadał on 828 dzieci w wieku 10 lat. Stwierdził wielkie różnice między nimi pod względem wyników szkolnych, które okre-

ślał wiekiem umiejętności szkolnych. Za przyczyny wywołujące te różnice przyjął inteligencję, jako czynnik wrodzony, oraz długość pobytu w szkole i warunki domowe, jako czynniki zewnętrzne. Usiłował ocenić wpływ każdego z tych czynników. Wyniki jego badań stwierdzają, że różnice w postępach szkolnych dzieci jednego wieku należy przypisać w 50% czynnikowi wrodzonemu, to jest inteligencji; mniej niż 13% — wpływom szkoły; nie więcej jak 1% wpływom warunków domowych, a około 36% wpływom zarówno dziedziczności, jak i otoczenia, tylko takim, których nie można ustalić. Wyciąga on wniosek, że przy obecnych warunkach domowych dzieci i przy obecnej organizacji szkolnej inteligencja ma najsilniejszy wpływ na spowodowanie różnic w postępach szkolnych między dziećmi jednego wieku. Błąd, jaki autor popełnia, leży głównie w tem, że inteligencję, którą bada testami, uważa za czynnik tylko wrodzony, gdy tymczasem jest on rezultatem zarówno wrodzonych możliwości, jak i wpływów otoczenia, które ułatwiają lub utrudniają rozwój tych możliwości. Przez to sam autor znacznie pomniejsza wpływ otoczenia.

W pracy niemieckiej A. Busemanna pod tytułem *Wohnung und Schulzensuren bei Volksschulkindern* (1931) wykazana jest duża zależność postępów szkolnych od warunków mieszkaniowych dzieci szkół powszechnych. Busemann badał warunki domowe około 700 dzieci szkolnych we Wrocławiu i stwierdził, że 40% dzieci dawało gorsze wyniki szkolne wskutek złych warunków mieszkaniowych. Stwierdził on przytem, że korelacja między temi czynnikami jest większa w sytuacji gorszej, a mniejsza w lepszej, to znaczy, że silniej złe warunki mieszkaniowe wpływają na obniżenie wyników szkol-

nych, niż dobre na podniesienie. W pracy pod tyt. *Arbeitslosigkeit und Schulleistungen* (1931) autorzy A. Busemann i C. Bahr wykazują, że wyniki pracy szkolnej dzieci rodziców bezrobotnych znacznie pogorszyły się, zwłaszcza tych dzieci, które przed bezrobociem uczyły się najlepiej. Autorzy stwierdzają, że różnice w postępach szkolnych między dziećmi pielęgowanymi a niepielęgowanymi można porównać z różnicami w wynikach szkolnych, jakie się zaznaczają między dziećmi rodziców kulturalnych i niekulturalnych.

Również silną zależność postępów szkolnych od warunków domowych wykazuje A. Müller w pracy pod tytułem *Abhängigkeit der Schulleistungen von wirtschaftlichen und sozialen Einflüssen* (1932). Zbadał on wyniki szkolne 50 uczenic szkoły powszechnej w Norymberdze oraz stanowisko społeczne i dochody ich rodzin. Znajduje wydatną, a nawet wysoką korelację między temi czynnikami, zwłaszcza między wynikami szkolnymi a stanowiskiem społecznym rodziców dziecka ($r = + 0,70$). Rozpatruje osobno wyniki szkolne dzieci z rachunków, osobno z czytania i wypowiedzi słownych i znajduje wyższą korelację między temi ostatnimi wynikami a sytuacją domową ($r = + 0,76$) niż między pierwszymi a sytuacją domową ($r = + 0,61$), co jest całkiem zrozumiałe, bo na zdolności słowne dziecka przedewszystkiem wpływa stopień kultury środowiska, ten zaś jest uzależniony od stanowiska społecznego i za-
możności rodziców.

W ostatnich czasach przeprowadza się i u nas liczne badania nad wpływem warunków domowych dzieci na ich postępy szkolne. Bodźcem dla tych badań stała się bolączka drugoroczności. Poszukując przyczyn, któ-

re wywołują drugoroczność, dotarło do życia domowego dzieci szkolnych.

Mamy szereg prac, które omawiają metody powyższych badań (H. Radlińska: *Podstawy walki z drugorocznością*, „Praca Szkolna”, kwiecień 1932 r. — M. Li-brachowa: *W sprawie drugoroczności*, „Praca Szkolna”, październik 1931) albo też takie, które przedstawiają wyniki badań (Jadwiga Szollówna, *Przyczynek do zagadnienia: Wpływ warunków życia dziecka na wykonanie obowiązku szkolnego*, „Praca Szkolna”, czerwiec 1931. Jan Rączka: *Które dzieci dochodzą do kl. VII*, „Praca Szkolna”, maj 1933).

Badania p. Jadwigi Szollówny, przeprowadzone w roku szkolnym 1928/29 w osadzie fabrycznej, odległej o 16 km od Warszawy, nad 304 dziećmi szkoły powszechnej — wykazały bardzo ciekawe fakty, z których szkoła mało sobie zazwyczaj zdaje sprawę. Autorka badała warunki życia domowego w celu odpowiedzi na pytanie, czy ułatwiają one, czy też utrudniają dzieciom pracę szkolną. Okazało się, że 71,8% dzieci spotykało poważne trudności zewnętrzne przy nauce, a zwłaszcza przy odrabianiu lekcji w domu; brak potrzebnych przyborów szkolnych (53,8%), brak czasu na odrabianie lekcji (dzieci musiały zajmować się domową pracą, pomagać przy gospodarstwie — 46,6%), brak miejsca, spokoju, odpowiedniego oświetlenia i t. d. (61%).

Mimo że w roku badań tylko 5% rodziców było bezrobotnymi (wśród pracujących było 35,2% robotników, 27,4% rzemieślników, 22,6% rolników, 12,1% drobnych kupców, 2,7% stanowiły zawody wolne), jednak warunki życia większości dzieci były ciężkie. 88% dzieci sypiało we dwoje, troje, a nawet we czworo na

łóżku, 50% cierpiało ze złego odżywiania i warunków niehigienicznych na rachityzm i gruczoły; 28% dzieci miało odmrożone ręce, nogi i uszy. Autorka stwierdza, że brak wolnego i spokojnego kąta w mieszkaniu, brak odpowiedniego ogrzania i oświetlenia, przeciążenie pracą fizyczną, niedojadanie — stanowiło naogół warunki, w których każe się dziecku odrabiać lekcje i to nie byle jak, ale ładnie i starannie.

Ponieważ znaczny procent dzieci na skutek powtarzania klas odpada ze szkoły przed jej ukończeniem, po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego, więc p. Jan Rączka postawił sobie pytanie, jakie dzieci dochodzą do VII-ej klasy i kończą szkołę. Zbadał 48 dziewczynek V-ej klasy jednej szkoły na przedmieściu Warszawy. Wszystkie dzieci pochodziły ze sfery robotniczej i rzemieślniczej.

Autor stwierdził, że warunki materialne mniej zaważyły na postępach szkolnych danych dzieci niż warunki moralne. Wszystkie dziewczynki były z rodzin ślubnych, żyjących ze sobą w zgodnych stosunkach. Nie było ani jednego wypadku nałogowego pijaństwa. Wszystkie rodziny wykazywały pewne ambicje i dbałość, żeby dzieci ukończyły szkołę. Dowodzi tego i ten fakt, że starsze rodzeństwo danych dzieci ukończyło szkołę powszechną czy zawodową albo uczęszczało do szkoły średniej. Mimo więc tego, że 73% wśród tych dziewczynek przekroczyło wiek obowiązku szkolnego o rok, dwa, a nawet i trzy lata na skutek powtarzania klasy czy też późniejszego rozpoczęcia nauki — wszystkie ukończyły szkołę.

Autor wyciąga więc wniosek, że do VII klasy dochodzą te dzieci, które mają staranną opiekę domową,

a przez to podtrzymanie w trudnych chwilach niepowodzeń szkolnych. Autor silnie podkreśla współzależność między łaodem i porządkiem w domu a powodzeniem szkolnem dziecka.

Na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej, pod kierunkiem prof. Heleny Radlińskiej, zostały podjęte badania nad warunkami społecznymi, które wpływają na powodzenie szkolne dzieci. Badano dotychczas następujące zagadnienia: 1) Istotna frekwencja szkolna a drugoroczność; 2) Charakterystyka warunków życia domowego całych klas w związku z możliwością wykonania obowiązku szkolnego; 3) Charakterystyka drugorocznych i charakterystyka dzieci, które kończą pełną szkołę powszechną; 4) Losy absolwentów szkół powszechnych; 5) Warunki życia i pracy młodzieży uczęszczającej do szkół dokształcających.

Ostatnio zostały podjęte badania nad warunkami życia dzieci, którym odroczone pełnienie obowiązku szkolnego. Cechą charakterystyczną tych badań jest łączenie zainteresowań statyką i dynamiką życia społecznego i stałe poszukiwanie czynnika kompensującego zło istniejące.

Mniej jest jeszcze zrobione i mniejsza jest zgodność w wynikach, o ile chodzi o zależność postępów szkolnych od stanu zdrowia dzieci. Natomiast ogromna ilość prac została poświęcona zagadnieniom stosunku rozwoju fizycznego do umysłowego. C. Hoefer i M. C. Hardy w pracy pod tytułem *The influence of improvement in physical condition on intelligence and educational achievement* (1928) dają sprawozdanie z badań, prowadzonych w ciągu trzech lat nad stanem zdrowia, inteligencją i postępami szkolnemi 341 dzieci szkół po-

wszechnych i ostatecznie stwierdzają bardzo nieznacz-
ną tendencję do poprawienia się postępów szkolnych
z poprawą stanu zdrowia. Natomiast Elsa Liefmann
w pracy pod tytułem *Volksschülerinnen, ihre geistigen
und körperlichen Leistungen und die Beziehung zur
Konstitution* (1932) stwierdza silną zależność czynności
umysłowych od stanu zdrowia badanych dzieci. Wyka-
zuje również zależność rozwoju umysłowego i czynności
umysłowych od wzrostu, wagi, od stanu odżywiania i t. p.
Wśród zdolnych uczenic daje się zauważyć przewaga
dzieci o większym wzroście i o wyższej wadze, naod-
wrót, wśród małodolnych przeważają dzieci mniejszego
wzrostu i mniejszej wagi. Do tych ostatnich należały
przeważnie repetentki. Stwierdzono również gorszy
stan odżywiania wśród dzieci małodolnych i powtarza-
jących klasy, chociaż ich muskulatura nie była gorzej
rozwinięta niż u dzieci zdolnych. Objawy tuberkulozy,
rachityzmu i zaburzeń nerwowych spotyka się częściej
wśród dzieci małodolnych i repetentów.

Szereg prac poświęcono badaniu wpływu długości
pobytu dzieci w szkole na ich wyniki szkolne. Wszystkie
stwierdzają naogół, że wpływ ten jest nikły w porów-
naniu z wpływem inteligencji.

K. M. Denworth w pracy pod tytułem *The effect
of length of school attendance upon mental and educa-
tional ages* (1928) przeprowadziła badania nad 700 uc-
zniami. Porównanie korelacji między inteligencją, czasem
pobytu w szkole i wiekiem życia dzieci a ich postępami
szkolnymi wykazuje, że inteligencja znacznie więcej niż
pozostałe czynniki wpływa na te postępy. F. P. Obrien
w pracy *The conditional value of a longer school year
in one teacher schools* porównywa wyniki pracy szkolnej

861 uczniów, uczęszczających do szkół jednoklasowych przez 8 miesięcy w ciągu roku, z wynikami pracy szkolnej 334 uczniów, uczęszczających do szkół jednoklasowych przez 7 miesięcy w ciągu roku. Stwierdza on, że nie wykazały się jakieś wyraźniejsze różnice w wynikach tych dwu grup dzieci. Wyciąga z tego wniosek, że regularne uczęszczanie do szkoły na wsi nie ma tak znacznego wpływu na wyniki pracy dzieci, jak to się zazwyczaj przypuszcza. Autor miesza tu dwie różne rzeczy: długość uczęszczania z regularnością uczęszczania do szkoły, które w różny sposób wpływają na wyniki pracy szkolnej dzieci.

Najlepszym dowodem, że z pomocą liczb i rachunków nie da się ocenić bardziej złożonych czynników, są prace, usiłujące ocenić wpływ nauczyciela na postępy szkolne dzieci, jak np. H. Taylora, *The influence of the teacher on relative class standing in arithmetic fundamentals and reading comprehension*. Docho-
dzą one do wyznaczenia bardzo znikomej roli temu czynnikowi, który my w praktyce szkolnej uważamy za bardzo ważny.

Ciekawe są prace, wykazujące wpływ czynników o charakterze uczuciowym, jak pochwały i nagany, na postępy szkolne dzieci. E. P. Gilchrist w pracy p. t. *The extent to which praise and reproof affect a pupil's work* opisuje takie doświadczenie: 50 uczniom jednej klasy dano test do wykonania. Następnie podzielono klasę na dwie grupy i pomieszczono w osobnych pokojach. Jednej grupie powiedziano, że zrobiła test wybitnie dobrze, drugiej, że zrobiła bardzo źle, następnie dano im jeszcze raz test do przerobienia. W grupie chwalonej stwierdzono wtedy polepszenie o 79%,

grupa ganiona nieznacznie się pogorszyła. El. B. Hurlock w pracy *An evaluation of certain incentives used in school work* podaje wyniki następującego eksperymentu: Podzielono uczniów na cztery grupy o jednakowej inteligencji i jednakowej liczbie chłopców i dziewcząt. W ciągu pięciu dni przerabiano przez 15 minut dziennie po jednym teście jednakowej trudności. Jedną grupę chwalono wobec klasy za dobre wykonanie testu, drugą grupę ganiono codziennie wobec klasy za złe wykonanie, trzecią grupę ignorowano, nie zwracano na nią uwagi. Czwarta grupa, jako kontrolna (z którą miano porównywać wyniki innych grup), była badana oddzielnie i zwyczajnie. Wykazały się następujące różnice po pięciu dniach w stosunku do grupy kontrolnej: I grupa — 8.9, II — 2.8, III — 1.0. Najgorzej wykazała się grupa ignorowana. Najlepiej — grupa chwalona.

Badania testowe, zmierzające do wykazania wpływu pewnych właściwości charakteru na postępy szkolne, nie dały wiele wyników. A. T. Poffenberger i F. L. Carpenter w pracy *Character traits in school success* dają sprawozdanie z badania 97 uczniów testami woli. (*Dovney Will - Temperament Test*). Okazało się, że ci uczniowie, którzy wykazali inteligencję niewspółmiernie wysoką w stosunku do postępów szkolnych, których więc możnaby posądzać o lenistwo, brak woli i wytrwałości, dawali dobre wyniki, a w niektórych testach bardzo dobre w stosunku do innych uczniów.

Chociaż amerykańskie prace wzbudzają podziw swym rozmachem oraz starannością stosowania metod obliczeń korelacji, niemniej robią często wrażenie, że liczba i rachunek biorą górę nad zrozumieniem i wnikięciem w skomplikowaną sytuację życiową i szkolną

dziecka, które daje złe lub dobre wyniki szkolne. Dlatego też, mimo tak licznych i wartościowych prac w tym kierunku, zagadnienie postępów szkolnych dzieci jest jeszcze dalekie od rozwiązania. Jest to zagadnienie istotnie trudne do badania ze względu na swe skomplikowanie. Uproszczenia niezbędne dla opracowań naukowych łatwo je zniekształcają. Wydzielanie ze spłotu przyczyn poszczególnych czynników celem zbadania i ocenienia ich łatwo pozwala zapomnieć o innych. Zresztą stosunek tych badanych czynników do spłotu pozostałych jest stosunkiem części do całości, z którą organicznie się wiążą; wydzielenie ich z tej całości zmienia ich znaczenie i wartość, bo mają one znaczenie i wartość jedynie w związku z całokształtem sytuacji szkolnej i życiowej dziecka. Metody statystyczne kryją w sobie przytem dużo niebezpieczeństw dla stosujących je; są mieczem obosiecznym. Łatwe przyplątanie się jakiegoś czynnika, z którego nie zdajemy sobie sprawy, może zupełnie zmienić wyniki obliczeń, a tem samem sfałszować nasze wnioski. Na to niebezpieczeństwo metod statystycznych wskazuje Barbara Burks w pracy pod tytułem *Statistical Hazards in Nature - Nurture Investigations*.

Coraz częściej dochodzimy do przekonania, że w badaniach psychologicznych metody statystyczne, czyli ilościowe, powinny być jednocześnie stosowane z metodami jakościowymi. To, co zbadamy wgląd na niewielkim odcinku (choć nie pozwala nam na uogólnienie faktów zauważonych ani na przedstawienie ich liczbowe), pozwala dopiero na zrozumienie i właściwe interpretowanie faktów, wykazanych na wielkiej liczbie osobników przy pomocy metod statystycznych.

Dlatego też, mimo tak licznych i imponujących prac w tej dziedzinie, podejmuję jeszcze jedną w znacznie skromniejszym zakresie, uważając, że może mieć ona znaczenie dla naszych stosunków. Zagadnienie to, aczkolwiek wspólne wszystkim krajom, w których są szkoły i dzieci szkolne, może się jednak w pewnych kierunkach więcej lub mniej ostro zaznaczać, zależnie od stosunków społeczno-ekonomicznych, od stanu szkolnictwa w danym kraju i innych warunków. Przytem dokładna znajomość dzieci i ich sytuacji życiowych na niewielkim odcinku, to jest w szkole, z którą jestem bezpośrednio związana, a jednocześnie możliwość prowadzenia badań na większą skalę w szeregu innych szkół dzięki memu stanowisku psychologa szkolnego, pozwala mi na ujęcie zagadnienia i wgląd i wszere, co może ułatwi mi spostrzeżenie i wykazanie niektórych faktów, mogących mieć wartość dla zagadnienia.

Punktem wyjścia dla mojej pracy jest badanie stosunku postępów szkolnych dzieci do ich inteligencji. Wykazując stopień współzależności tych dwóch czynników i wyjaśniając wypadki niezgodności między nimi, postaram się wykazać i inne przyczyny, które na postępy szkolne dzieci wpływają.

R o z d z i a ł II.

METODY PRACY.

Badania swoje przeprowadziłam w szkołach powszechnych w Warszawie w latach 1930/31, 1931/32 i 1932/33. Obejmują one 1046 dzieci od 7 do 15 lat z 14 szkół, położonych w różnych dzielnicach miasta.

Odnoszą się do rozwoju umysłowego, wyników szkolnych, stanu zdrowia i warunków życia dzieci.

Są to badania dwojakiego rodzaju: *statystyczne*, czyli *wszerz*, oraz *indywidualne*, czyli *wgłąb*. W pierwszym przypadku nie znałam osobiście dzieci badanych. Zetknęłam się z nimi przy badaniach zbiorowych. Miałam więc jedynie do czynienia z wynikami badań, przeprowadzonych przeze mnie lub przez nauczycieli i lekarzy szkolnych. W drugim przypadku dzieci badane były mi dobrze znane. Byłam z nimi w osobistym długotrwałym kontakcie. Każde z nich zarysowywało mi się więc jako odrębna osobowość na tle swoich warunków domowych i sytuacji szkolnej.

1. BADANIA WSZERZ (STATYSTYCZNE).

Są to:

1. badania 1046 dzieci od 7 do 15 lat przy pomocy testów inteligencji;
2. badania 1046 dzieci od 7 do 15 lat przy pomocy testów umiejętności szkolnych;
3. badania stanu zdrowia 138 dzieci od 7 do 8 lat (przeprowadzone przez lekarza szkolnego);
4. badania warunków życia domowego 138 dzieci od 7 do 8 lat (przeprowadzone przez wychowawczynię dzieci na podstawie sporządzonej w tym celu ankiety).

Testy stosowane.

Wszystkie stosowane testy są opracowane i unormowane według możliwości umysłowych naszych dzie-

ci¹⁾. Stosowałam dwie serie testów inteligencji: jedną opracowaną dla dzieci od 4 do 9 lat, drugą dla dzieci i młodzieży od 10 do 16 lat. Stosowane testy umiejętności szkolnych składają się: 1) z testu czytania cichego, 2) testu ortografii, 3) testu rachunków. Wszystkie dla dzieci od 8 do 14 lat, czyli od I do VII klasy włącznie²⁾.

Z powyższego widać, że stosowane testy umiejętności szkolnych służą dla dzieci wszystkich klas szkoły powszechnej, zaś testy inteligencji posiadają pewną lukę. Pierwsza serja służy dla dzieci I klasy, ale jest za łatwa dla dzieci II klasy. Druga serja służy dla dzieci od III do VII klasy włącznie. Jest za trudna dla dzieci II klasy. Brakuje mi wyników dzieci klasy II. Muszę więc opracowywać oddzielnie wyniki dzieci klasy I (7 i 8 lat) i oddzielnie wyniki dzieci klas od III do VII włącznie (10 — 15 lat).

Liczba zbadanych dzieci poszczególnych roczników przedstawia się następująco:

¹⁾ Podkreślam ten fakt, gdyż nieraz przy badaniu inteligencji dzieci jakiegoś kraju stosuje się testy i normy opracowane dla dzieci innego kraju i niesłusznie potem porównywa się tak ocenioną inteligencję dzieci z ich postępami szkolnymi. (Patrz np. K. Nassri, *Tests d'intelligence et rendement scolaire*, Paris, 1930).

²⁾ M. Grzywak - Kaczyńska, *Testy i normy dla użytku szkół powszechnych*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa, 1933.

	7—8 lat	10 lat	11 lat	12 lat	13 lat	14 lat	15 lat	Razem
Chłopcy	87	60	58	88	72	67	44	476
Dziewczynki	51	73	82	100	87	89	88	570
Razem	138	133	140	188	159	156	132	1046

W a r u n k i b a d a n i a .

Przedstawię najpierw warunki, w jakich odbywało się badanie dzieci od 10 do 15 lat, które stanowią gros dzieci badanych. Wiek teoretyczny 10 lat obejmował faktycznie dzieci od 9 lat 9 m. do 10 lat 3 mies. Wiek 11 lat obejmował dzieci od 10 lat 9 mies. do 11 lat 3 mies. i t. d. Czyniłam pewien wybór dzieci przy badaniu. Ponieważ w klasach wyższych znajduje się dość dużo uczniów, którzy przekroczyli wiek właściwy na daną klasę, a ustawa szkolna zabrania u nas dzieciom zdolnym przeskakiwać klasy, wytwarza się więc tam przewaga elementu słabego. Chcąc utrzymać możliwą równowagę między elementem słabym a mocnym wśród dzieci badanych, wykluczyłam od badań te, które przekroczyły więcej niż o rok wiek właściwy na swoją klasę. Dzieci danej klasy mogły więc różnić się wiekiem najwyżej o dwa lata między sobą. Odchylenie jednego roku mogło pochodzić z różnicy wieku przy wstępowaniu do szkoły (najmłodsze dziecko może mieć 6 l. 9 m., najstarsze 7 l. 8 m.). Odchylenie drugiego roku mogło być spowodowane powtarzaniem klasy. Jeśli więc wiek właściwy na daną klasę był 10 do 11 lat, to dopuszczałam jeszcze do badań dzieci 12-letnie z danej klasy. Starsze

już wykluczałam. Oceniałam jednak wyniki dzieci nie normami klas, lecz normami wieku.

Zacząłam badanie inteligencji przy pomocy drugiej serii testów od III kl. Dzieci 10-letnie w III klasie to element lepszy, gdyż odpowiadający wiekiem swej klasie. Dzieci 10-letnie o słabej inteligencji lub leniwe pozostały w klasie II. Dlatego też wyniki badań dzieci 10-letnich są stosunkowo lepsze od wyników dzieci starszych, wśród których mogły się już znajdować słabsze, powtarzające klasę.

Poza tem testy inteligencji nie sięgają poniżej 10 lat. Wszystkie dzieci, które dały wyniki niższe od oznaczonych na 10 lat, były oceniane na lat 9, ale w rzeczywistości mogłyby znajdować się na niższym jeszcze poziomie, np. na poziomie dzieci 8 lub 7-letnich. Dzieci 10-letnie i w pewnym stopniu dzieci 11-letnie nie miały więc możności wykazać swych słabych stron. Ten fakt mniej jednak wpłynął na podniesienie wyników dzieci 10-letnich niż pierwsza przyczyna, to jest ich mimowolna selekcja. Świadczą o tem dane, otrzymane na podstawie testów umiejętności szkolnych, które sięgają do 8 lat. Przy tych testach dzieci 10-letnie miały więc możność wykazać w całej pełni swe słabe strony. Mimo to niema znacznych różnic między wynikami testów inteligencji i testów umiejętności szkolnych, jak można byłoby się tego spodziewać. Lepsze więc w stosunku do wyników starszych dzieci wyniki dzieci 10-letnich zarówno pod względem inteligencji, jak i umiejętności szkolnych, należy tłumaczyć mimowolną selekcją. Co się zaś tyczy górnej granicy wieku, to niema obawy, żeby starsze dzieci nie mogły wykazać swych mocnych stron pod względem inteligencji, ponieważ testy inteligencji się-

gają do 16 lat. Każde dziecko, którego wyniki przekroczyły normy na 16 lat, było ocenione na lat 17. Badałam zaś dzieci do lat 15-tu.

Gorzej się przedstawiała sprawa z testami umiejętności szkolnych, które sięgają tylko do 14 lat. Dzieci, które przekroczyły normy na lat 14, mogły być ocenione najwyżej na 15 lat. Niektóre więc dzieci 14-letnie, które bardzo dobrze pracowały, mogły nie być należycie ocenione. Co do dzieci 15-letnich, to nie było tej obawy, bo są to wszystko dzieci słabe, które powtarzały klasę. Znowu porównanie wyników testów inteligencji, które sięgają do 16 lat, i testów umiejętności szkolnych, które sięgają do 14 lat, dowodzi, że obawy powyższe są płonne. Nie wystąpiły większe różnice między wynikami jednych i drugich testów. Jeśli wystąpiły, to na korzyść testów umiejętności szkolnych.

Dzieci najstarsze w szkole powszechnej, a zwłaszcza dzieci 15-letnie, to element słaby, jak tego dowiodły wyniki badań.

Oceniłam wyniki badań normami wieku i wyrażałam je w formie ilorazu inteligencji (I. I.) oraz ilorazu umiejętności szkolnych (I. S.). Ażeby móc porównywać I. I. z I. S., dzieliłam je na pięć następujących kategorii:

- I. I. i I. S. powyżej 120 = bardzo dobre.
- „ „ od 110 do 119 = dobre.
- „ „ od 90 do 109 = średnie.
- „ „ od 80 do 89 = słabe.
- „ „ poniżej 80 = bardzo słabe.

Do obliczenia korelacji między wynikami testów inteligencji i testów umiejętności szkolnych zastosowa-

łam formułę Bravais - Pearsona. Obliczałam każdą korelację dwoma sposobami: sposobem stosowanym przez Deuchlera ¹⁾ i przez Lazarsfelda ²⁾).

Przy klasyfikowaniu ilorazów do poszczególnych wyżej wymienionych kategorii odstępowałam od przyjętej zasady, jeśli różnica między I. I. i I. S. była minimalna, a ilorazy te należały do różnych kategorii (np. I. I. 109, a I. S. 112). Przyjmowałam różnice od trzech punktów i podciągałam iloraz bliższy ustanowionej między kategorjami granicy, do kategorii, do której należał drugi iloraz (w przykładzie powyżej podanym I. I. 109 uważałam jako 110 i zaliczałam do wspólnej kategorii z I. S. 112). Uważałam, że byłoby przesadne pomieszczanie tak bliskich ilorazów w różnych kategorjach. To mogło w pewnym stopniu podnieść zgodność między jednemi i drugimi wynikami.

Obliczałam korelację między inteligencją i każdym przedmiotem szkolnym (czytanie, ortografia i rachunki) oddzielnie, a następnie ze wszystkimi trzema przedmiotami razem i to dla każdego rocznika i każdej płci. Otrzymałam w ten sposób 48 współczynników korelacji. W tej pracy zużytkowuję tylko korelację między inteligencją a wszystkimi przedmiotami szkolnemi, biorąc średni iloraz z trzech ilorazów poszczególnych przedmiotów. To stanowi 12 współczynników korelacji (zob. str. 73). Wszystkie 48 współczynników korelacji zbytnio obciążałyby pracę, która nie opiera się jedynie na wynikach statystycznych, i uczyniłyby ją mniej jasną.

¹⁾ Deuchler, *Über die Methoden der Korrelationsrechnung*, „Zeit. f. päd. Ps.” 15, 1914. Str. 240, tab. XIV.

²⁾ Lazarsfeld, *Statistisches Praktikum*, Jena, G. Fischer, 1929. Str. 152—53, tab. 69,

Warunki badań dzieci klasy I-ej, a więc 7 i 8-letnich, były cokolwiek inne. Pod względem rozwoju umysłowego badałam je przy ich wstępowaniu do szkoły, zaś testy umiejętności szkolnych zastosowałam pod koniec roku szkolnego. Wyniki badań dzieliłam nie na pięć kategorii, lecz na trzy: powyżej 110 (dobre), od 90 do 109 (średnie), poniżej 90 (słabe). Chodziło mi o to, żeby móc porównywać te wyniki z wynikami badań lekarskich oraz z wynikami badań warunków domowych dzieci. Te ostatnie dwa rodzaje wyników trudno byłoby dzielić na pięć kategorii.

B a d a n i a s t a n u z d r o w i a i w a r u n k ó w d o m o w y c h d z i e c i .

B a d a n i a l e k a r s k i e były przeprowadzone tylko nad dziećmi I-go roku szkolnego. Lekarz szkolny oceniał stan zdrowia dzieci trzema określeniami: dobry, średni i zły.

B a d a n i a w a r u n k ó w d o m o w y c h dzieci były przeprowadzone również tylko w klasie I-ej przez wychowawczynię, które w tym celu odwiedzały domy dzieci.

Przy ocenie warunków domowych brałam trzy okoliczności pod uwagę: 1) liczbę osób przypadających na jedną izbę, bo to ułatwia lub utrudnia dziecku przygotowanie zadanych lekcji, — matce dopilnowanie dziecka, a tem samem wpływa dodatnio lub ujemnie na nabywanie przez dziecko nawyku do spełniania swych obowiązków i ćwiczenie zdolności do wysiłku; 2) czystość i umeblowanie mieszkania, bo to świadczy o tem,

jakie wpływy działają w domu na dziecko, czy jest ono zaprawiane do porządku, do systematyczności i staranności w wykonywaniu swoich prac, czy ma je na czym wykonywać, czy ma gdzie swoje przybory szkolne trzymać i t. d.; 3) dochód rodziny.

Określałam te warunki trzema ocenami: jako dobre, średnie i złe. Na podstawie zebranych danych przyjąłam następujące kryteria ocen: zaludnienie mieszkania oceniałam jako dobre, jeśli do trzech osób przypadało na jedną obszerną izbę lub do 4 osób na dwie izby (pokój i kuchnia); jako średnie, jeśli do 5 osób przypadało na jedną obszerną izbę lub do 6 osób na dwie izby (pokój z kuchnią); jako złe, jeśli więcej niż pięć osób przypadało na jedną izbę albo więcej niż 6 osób na dwie izby. Czystość i umeblowanie mieszkania oceniałam jako dobre, jeśli obydwa warunki były dobre, t. j. mieszkanie było czyste, znajdowało się w niem miejsce do odrabiania lekcji i osobne łóżko dla dziecka. Oceniałam jako średnie, jeśli jeden z tych warunków był dobry. Oceniałam jako złe, gdy żaden z tych warunków nie odpowiadał wymaganiom. Dochód rodziny określałam jako dobry, jeśli był stały i wystarczał na niezbędne potrzeby; jako średni, jeśli był stały, ale nie wystarczał na niezbędne potrzeby; jako zły, jeśli nie było stałego dochodu, nikt w rodzinie nie pracował albo też pracował dorywczo. Rodzina dziecka sama oceniała swój dochód. Ocenę jej w pewnym stopniu kontrolowała osoba odwiedzająca dom dziecka.

Widać z tego, że przyjęte przeze mnie kryteria są niskie, ale wymagały tego warunki badanych dzieci.

Wszystkie wymienione powyżej badania miały na celu wykazanie stopnia współzależności między wyni-

kami szkolnymi dzieci a ich inteligencją. W pewnej mierze miały również wykazać stopień współzależności między wynikami szkolnymi a stanem zdrowia dzieci i warunkami ich życia.

2. BADANIA WGLĄB (INDYWIDUALNE).

W przeciwieństwie do badań poprzednich, mających charakter masowy, badania, o których będę teraz mówiła, były indywidualne. W poprzednich badaniach opierałam się przeważnie na wynikach testów, obecnie biorę również pod uwagę oceny nauczycieli oraz wyniki badań wgłąb, odnoszących się do całej osobowości dziecka na tle jego sytuacji szkolnej i domowej.

Badania te obejmują 110 dzieci (51 chłopców i 59 dziewczynek) z jednej szkoły, z którą jestem związana od 7 lat. (Pogłębioną znajomość dzieci danej szkoły zdobyłam w następujący sposób: 1) przede wszystkim przez codzienny osobisty kontakt z nimi, przez obserwowanie ich, interwenjowanie w każdym wypadku konfliktu dziecka ze szkołą lub z rodziną i t. d.; 2) przez rozpatrywanie trudności, jakie niektóre dzieci napotykały przy nauce szkolnej, jak również tych trudności, jakie niektóre dzieci sprawiają szkole przez złe zachowanie się, niechęć do nauki i t. d.; 3) przez zbadanie warunków życia dzieci za pośrednictwem odwiedzania ich domów; 4) przez porozumiewanie się z rodzicami dzieci, nauczycielami i lekarzem szkolnym; 5) przez badanie testowe inteligencji dziecka (przynajmniej dwukrotnie) i umiejętności szkolnych, a w razie gdy to było dla poznania dziecka potrzebne, pamięci, wyobraźni wzrok-

wej i innych właściwości psychicznych; 6) przez przeprowadzenie ankiety, dotyczącej się różnych właściwości charakteru dziecka, wypełnionej przez wychowawców oraz przez same dzieci.

Badania wgłęb mają przede wszystkim na celu zbadać i wyjaśnić wypadki niezgodności między postępami szkolnymi a inteligencją dzieci — a to w celu wykrycia innych przyczyn poza inteligencją, które wywierają wpływ na postępy dzieci.

Analiza stosowanych ocen wyników szkolnych i inteligencji dzieci.

Zestawiając oceny nauczycieli i oceny testowe, trzeba sobie dokładnie zdawać sprawę z wartości jednych i drugich oraz z ich wzajemnego stosunku.

a) Ocena wyników szkolnych dzieci przez nauczyciela. Łatwiej jest nauczycielowi ocenić postępy szkolne dzieci, niż ich inteligencję, ponieważ jest obowiązany oceniać je kilka razy do roku odpowiednimi stopniami. Wiemy jednak wszyscy, jak mało są zracjonalizowane te oceny.

1) Przede wszystkim są one *niezróżnicowane*: oceniają jednocześnie wyniki pracy ucznia i pracę samą, wysiłek w nią włożony, a właściwie wysiłek, jaki według nauczyciela uczeń w nią włożył. Te dwie rzeczy nie zawsze pokrywają się. Wiemy, że uczeń może wkładać mało wysiłku, a dawać dobre wyniki pracy i odwrotnie, może wkładać dużo wysiłku, a dawać słabe wyniki. Dlatego też często słyszy się takie powiedzenie nauczycieli: „to jest dziecko leniwe, może się lepiej uczyć, trzeba

obniżyć mu stopień, ażeby pobudzić jego aktywność, albo też: „to dziecko daje słabe wyniki, ale bardzo pracuje, trzeba mu dać lepszy stopień”. Nauczyciele, oceniając postępy szkolne, biorą pod uwagę nie tylko dziecko, ale często i jego rodzinę: chcą drogą stopni pobudzić czujność rodziny względem pracy dziecka. Słyszy się np.: „rodzice nie zwracają dostatecznej uwagi na pracę dziecka, trzeba obniżyć mu stopień, ażeby tym sposobem zmusić ich do większego przejęcia się jego pracą”. Nauczyciel szarpie się między temi dwoma elementami oceny i niezawsze potrafi wybrnąć z sytuacji.

Poza temi dwoma elementami wchodzi w globalne ujęcie postępów szkolnych dziecka przez nauczyciela wiele innych jeszcze składników, a mianowicie: *staranne lub niestaranne wykonywanie prac przez uczniów, porządne lub nieporządne utrzymywanie zeszytów i książek, ładne lub brzydkie pismo, poważny lub niepoważny stosunek do pracy, większa lub mniejsza umiejętność wykazania się posiadanemi wiadomościami, dobre lub złe zachowanie się ucznia w szkole, ujmujący lub niemiły stosunek do nauczycieli, kolegów i t. d.*

2) Oceny wystawiane przez nauczycieli są przeważnie *intuicyjne*. Nauczyciel rzadko bardzo uświadamia sobie te argumenty, które przemawiają za taką lub inną oceną postępów szkolnych dziecka.

3) W rezultacie oceny te są *subiektywne*, to jest zależne od urabianej o uczniu opinii, od uczuciowego stosunku nauczyciela do dziecka, od stanu nerwowego samego nauczyciela i t. p.

b) *O c e n a w y n i k ó w s z k o l n y c h d z i e c i p r z y p o m o c y t e s t ó w.* Oceny testowe postępów szkolnych dzieci, a raczej posiadanych

przez nie umiejętności i wyćwiczeń szkolnych różnią się znacznie charakterem swym od ocen nauczycielskich. Są bardziej *zracjonalizowane*, a więc są *obiektywne i zróżnicowane*. Zróżnicowane — ponieważ oceniają jedynie *wyniki* pracy dziecka, to jest jego umiejętności szkolne, nie biorąc pod uwagę wysiłku wkładanego w pracę, staranności wykonywania prac, metody pracy, umiejętności organizowania sobie pracy i t. p. Obiektywne — bo są wydawane na ustalonych i ściśle określonych zasadach, oceniają wyniki pracy dziecka porównawczo w stosunku do rówieśników czy też kolegów z tej samej klasy. Natomiast są niepełne i czasami mogą być fałszywe. Są niepełne, zwłaszcza jeśli chodzi o takie przedmioty jak przyroda, geografia, historia, literatura, bo mówią nam o ilości posiadanych przez dziecko informacji, mniej zaś o jego umiejętności rozumowania w tych dziedzinach (oczywiście mniej to dotyczy takich dyscyplin jak czytanie, pisanie i rachunki). Naogół nie mówią nam nic o organizacji wiadomości w umyśle ucznia, o umiejętności zastosowania ich w różnych okolicznościach.

Poza tem testy, jako sprawdzanie umiejętności dziecka na niewielkim materiale przy jednorazowym zastosowaniu, dopuszczają możliwość fałszywej oceny, zwłaszcza tych dzieci, które pracują nierównomiernie. Zależnie więc od stopnia zmienności, z jaką dziecko pracuje, może ono przy badaniach jednorazowych nie wykazać się we właściwym świetle, to znaczy, może zrobić test gorzej, niż je na to stać. Do wyjątkowych wypadków należy, aby dziecko przypadkowo zrobiło test lepiej, niż je na to stać (oczywista o ile nie przepisało od kolegi).

Widzimy więc, że oceny postępów szkolnych dzieci przez nauczycieli i przez testy nie pokrywają się ze względu na swój charakter; oceniają nie jedno i to samo. Różnice te dość wyraźnie wykazują korelacje między oceną testową i oceną przez nauczycieli postępów szkolnych dzieci różnych klas. Podaję korelację między obydwooma ocenami, uwzględniającemi trzy przedmioty: czytanie (ze zrozumieniem), pisanie (ortografia) i rachunki (mechaniczne).

kl. III	—	współczynnik korelacji	+ 0,884
„ IV	„	„	+ 0,723
„ V	„	„	+ 0,655
„ VI	„	„	+ 0,557

Widzimy przedewszystkiem, że te oceny faktycznie nie pokrywają się. Przytem więcej są uzgodnione w niższych klasach niż w wyższych. W miarę posuwania się ku klasom wyższym maleje zgodność ocen, bo im dzieci są starsze, tem więcej czynników wchodzi w skład oceny ich pracy przez nauczycieli, czego testy nie biorą pod uwagę.

c) *O c e n a i n t e l i g e n c j i d z i e c i p r z e z n a u c z y c i e l a.* Jeszcze większą rozbieżność spotykamy między oceną inteligencji dzieci przez testy i przez nauczycieli.

1) Przedewszystkiem nauczyciel *nie uwzględnia wieku dzieci*. Ocenia inteligencję dziecka w stosunku do klasy, a nie liczy się z tem, że dzieci w jednej klasie, zwłaszcza w wyższych klasach, mogą się różnić nieraz o kilka lat wiekiem. Testy zaś oceniają inteligencję dziecka w stosunku do jego wieku.

2) Nauczyciel jest skłonny do oceniania inteligencji dziecka *w zależności od jego postępów szkolnych*; sugeruje się jego postępami i najczęściej uważa za inteligentne dziecko, które się dobrze uczy, za mało inteligentne to, które się źle uczy. I znowu jaskrawsza jest ta rozbieżność w klasach wyższych niż w niższych z dwóch przyczyn. Po pierwsze, jak to zobaczymy, wśród młodszych dzieci istnieje większa zgodność między postępami szkolnymi a inteligencją. W większości przypadków pokrywają się te wyniki, bo jeszcze nie dołączyły się wszystkie przyczyny, które tak bardzo będą komplikowały sprawę w klasach wyższych. Po drugie w młodszych klasach jeden nauczyciel (wychowawca) uczy najczęściej wszystkich przedmiotów, łatwiej więc może na podstawie postępów szkolnych dzieci wyrobić sobie pojęcie o ich inteligencji. W klasach wyższych, gdzie jest już specjalizacja przedmiotów, wychowawca sugeruje się zazwyczaj postępami dziecka w przedmiotach, których on naucza. W klasach wyższych zaczyna się jednocześnie i różnicowanie zainteresowań i uzdolnień dzieci; z tem związane są większe różnice niż w klasach niższych w ustosunkowaniu się dziecka do poszczególnych przedmiotów szkolnych. Tem łatwiej więc może omylić się wychowawca, jeśli na podstawie postępów w swoim przedmiocie zechce ocenić inteligencję dziecka.

3) Na ocenę nauczyciela wpływają w znacznej mierze *zdolności słowne dziecka, łatwość wystawiania się*. Ponieważ nauka szkolna ma charakter werbalny, więc w szkole otrzymują lepsze wyniki dzieci posiadające łatwość wystawiania się. Dzieci te mogą nieraz wprowadzić w błąd nauczyciela, sprawiając na nim wrażenie inteligentniejszych, niż są w rzeczywistości.

4) Z tem wiąże się znowu niedocenywanie przez nauczycieli dzieci o inteligencji praktycznej, technicznej, ponieważ szkoła dzisiejsza nie daje im okazji do ujawniania tej inteligencji ani do rozwijania jej.

5) Również *pewne właściwości umysłu i charakteru dziecka* mogą wywoływać przecenianie lub niedocenywanie jego inteligencji przez nauczyciela, jak np. pewność siebie lub przeciwnie, nieśmiałość, która otamowuje funkcje umysłowe dziecka. Powolność w myśleniu i w pracy również nie pozwala uczniowi ujawnić się we właściwym świetle, bo nauczyciel najczęściej nie ma cierpliwości, a nigdy przy gromadnem nauczaniu nie ma czasu na spokojne wyczekanie odpowiedzi dziecka lub wykonanie przez nie jakiejś czynności.

6) Oczywiście że i pracowitość lub lenistwo oraz związane z tem inne cechy charakteru, które ułatwiają lub utrudniają dziecku powodzenie szkolne, znacznie maskują istotne możliwości umysłowe, powodując fakt, że inteligencja jego bywa przeceniana lub niedoceniana przez nauczycieli.

7) Nieraz dzieci o zainteresowaniach jednostronnych, których szkoła nie zaspokaja, jak np. artystycznych, technicznych i t. p., nie są w stanie skojarzyć tych zainteresowań z pracą szkolną i mimo dużej inteligencji okazują się bierne w stosunku do zajęć szkolnych. Są wtedy oceniane przez nauczycieli jako nieinteligentne.

8) Dochodzą do tego różnego rodzaju przyczyny, jak np. zły stan zdrowia, złe warunki domowe, różne urazy psychiczne, które utrudniają dziecku pracę szkolną, a tem samem wykazanie swoich możliwości umysłowych. W takich wypadkach nauczyciel przeważnie niedocenia inteligencji dziecka.

X
d) Ocena inteligencji dzieci przy pomocy testów. Również i oceny testowe inteligencji dzieci posiadają swoje braki.

1) Przedewszystkiem testy wykazują tylko inteligencję reaktywną dziecka¹⁾, ale dzisiejsza nauka w szkole do takiej inteligencji przeważnie się odwołuje, więc ten brak nie jest wielką przeszkodą w ocenie inteligencji szkolnej dziecka przy pomocy testów.

2) Jednorazowe badanie testowe może nie wykazać należycie inteligencji dziecka, jeśli wypadnie na taki moment, kiedy źle się ono czuje albo nie ma ochoty zdobyć się na wysiłek dania z siebie tego, co może, albo jeśli jest zdenerwowane badaniem i t. p.

3) Ograniczony materiał testowy utrudnia wykazanie się różnych stron inteligencji dziecka. Testy do badania inteligencji ogólnej, a więc mieszane, częściowo słowne, częściowo bezsłowne, nie pozwalają na należyte wykazanie się inteligencji wybitnie słownej lub wybitnie bezsłownej. Dzieci obciążone taką jednostronną inteligencją mogą nie być należycie ocenione przy zastosowaniu jednej serii testów.

Jedne i drugie oceny posiadają więc poważne braki. Przytem nie pokrywają się ze sobą. Jeśli istnieje zgodność między nimi, upewniają nas w naszych sądach o dziecku. Jeśli istnieje rozbieżność, której nie możemy wyjaśnić przyczynami wyżej wymienionymi, to musimy szukać jej wyjaśnienia różnemi sposobami, a więc stosując inną serję testów, obserwując dziecko, zbierając

¹⁾ O inteligencji reaktywnej w przeciwieństwie do inteligencji spontanicznej patrz: W. Stern, *Inteligencja dzieci i młodzieży*, 1927.

dane o jego stanie zdrowia, badając jego warunki domowe i t. p. Przez wyszkolenie nauczycielstwa w obserwacji psychologicznej możemy osiągnąć wyższą zgodność jednych i drugich ocen.

Przy zastosowaniu testów, których wyniki służyły mi jako dane do obecnej pracy, otrzymałam następującą zgodność między oceną testową inteligencji dzieci a oceną wyszkolonych w obserwacji psychologicznej nauczycieli.

I	kl.	współczynnik	korelacji	+ 0,808
II	„	„	„	+ 0,857
III	„	„	„	+ 0,709
IV	„	„	„	+ 0,631
V	„	„	„	+ 0,761
VI	„	„	„	+ 0,653
VII	„	„	„	+ 0,724

W każdej klasie oceniała inteligencję jedna osoba — wychowawca lub wychowawczyni klasy. Widzimy, że najwyższa korelacja między temi ocenami wypadła w pierwszych dwóch klasach. Jest to zrozumiałe, bo nie wchodzi tu jeszcze w grę różnica wieku dzieci, którą uwzględniają testy, a której nie uwzględniają nauczyciele. Przytem nauczyciele najczęściej oceniają inteligencję dzieci według ich postępów szkolnych, a w klasach niższych postępy szkolne są bardziej uzależnione od inteligencji niż w klasach wyższych, gdzie sprawa się już bardziej komplikuje. Najmniejsza zgodność wykazała się w kl. IV i VI, to jest w klasach, w których dzieci okazały się najbardziej inteligentne. Przyczyna leży w tem, że nauczyciel, mając całą klasę inteligentną i oceniając każde dziecko w stosunku do klasy, naogół

nie doceniał go. Testy zaś oceniały dzieci nie w stosunku do danej klasy, ale w stosunku do wszystkich dzieci danego wieku. Stąd rozbieżność między temi ocenami. Zresztą nauczyciel ma tendencję do nieprzekraczania pewnych ocen w górę i w dół. Przyjęte u nas oceny pięciostopniowe są w praktyce trzystopniowe (2, 3, 4). Najczęściej nauczyciel, zwłaszcza przy ocenie inteligencji dziecka, obraca się w granicach dwóch stopni (3 i 4). Tymczasem I. I. (iloraz inteligencji) dzielimy na pięć kategorii jak to podałam wyżej. Są to więc oceny bardziej precyzyjne niż oceny nauczycieli. Stąd również trudność porównywania tych ocen.

Analiza przyczyn niezgodności w ocenach daje się w 75% przypadków przynajmniej wyjaśnić na korzyść testów. W niektórych przypadkach testy inteligencji lepiej stawiają prognozę (zwłaszcza w klasach niższych) co do postępów szkolnych dzieci niż oceny inteligencji dzieci przez nauczycieli, chociaż postępy szkolne są przez tych samych nauczycieli ocenione. Jeśli porównamy korelację między inteligencją dzieci, ocenioną przez testy z chwilą ich wstępowania do szkoły, a ich postępami szkolnymi, ocenionymi przez nauczycieli w końcu roku przy promowaniu ich do następnej klasy, z korelacją między inteligencją dzieci, ocenioną przez nauczyciela w połowie roku, a ich postępami szkolnymi, ocenianymi przez tegoż nauczyciela w końcu roku, to pierwsza wypadła wyżej niż druga.

I współczynnik korelacji = + 0,713

II „ „ „ = + 0,676

Okazuje się, że testy zastosowane na początku roku trafniej przewidywały postępy szkolne dzieci, niż nauczyciel po półrocznej pracy z niemi.

Porównyując oceny nauczycieli i oceny testowe postępów szkolnych dzieci, widzieliśmy, że oceniają one dwie różne rzeczy: część (testy) i całość (nauczyciel). Nie pokrywają się więc ze sobą i nie mogą być zastąpione jedno przez drugie. Porównyując zaś oceny nauczycieli i oceny testowe, odnoszące się do inteligencji dzieci, stwierdzamy, że drugie mają większą wartość niż pierwsze.

W konsekwencji zużytkowuję te dwa rodzaje ocen w sposób następujący: Przy ocenie inteligencji dzieci opieram się na wynikach testowych, jako bardziej wartościowych. Przy ocenie umiejętności szkolnych dzieci opieram się na wynikach testowych, zaś przy ocenie postępów szkolnych, to jest całokształtu czynników decydujących o przejściu dziecka do następnej klasy lub o pozostaniu w tej samej — na ocenach nauczycieli. Przy badaniach „wgląd” konfrontuję wyniki testów inteligencji z opinią nauczycieli o inteligencji dzieci, a wyniki testów umiejętności szkolnych z opinią nauczycieli o postępach szkolnych dzieci i szukam wyjaśnienia przyczyn niezgodności między temi ocenami. To pozwala mi wejść głębiej w zagadnienie.

3. PRZEDSTAWIENIE WYNIKÓW BADAŃ.

Stosownie do metod stosowanych i do materiału, jakim rozporządzam, przedstawiam wyniki badań w sposób następujący: zaczynam od wyników bardziej ogólnych i przechodzę do coraz bardziej szczegółowych, ale jednocześnie od prostych do coraz bardziej złożonych. Podaję najpierw czysto statystyczne wyniki, odnoszące się do stosunku między umiejętnościami szkolnymi a in-

teligencją wielkiej liczby dzieci. Przechodzę następnie do przedstawienia wyników badań bardziej skomplikowanych stosunków między umiejętnościami szkolnymi dzieci a ich inteligencją, stanem zdrowia i warunkami domowymi. Wreszcie w drugiej części pracy rozpatruję zagadnienie z kilku punktów widzenia: dzieci zdolnych i małozdolnych, dobrych i złych uczniów. *Ponieważ dochodziłam różnemi drogami do tych samych wniosków, uważam je za dobrze uzasadnione.*

W ostatnim rozdziale pracy przytaczam wszystkie wnioski, do których doszłam *różnemi drogami*, ujmując je w całość i interpretując odpowiednio. Przywiązuję dużą wagę do tej końcowej syntezy, ponieważ czytelnik, który nie będzie miał cierpliwości zapoznania się z liczbami i wchodzenia w szczegóły badań, otrzyma tą drogą globalną wizję rezultatów moich badań.

4. POJĘCIE INTELIGENCJI.

Na zakończenie chcę kilka słów poświęcić pojęciu inteligencji. Definicja tego pojęcia jest przedmiotem ożywionych dyskusyj między psychologami. Nie chcę przyłączać się do niej. Widoczne jest z tego, co dotąd powiedziałam, że interesuję się w tej pracy jedynie tą formą inteligencji, która się ujawnia w szkole, która konieczna jest, ażeby dziecko mogło czynić postępy w nauce.

Drogi, któremi dochodzę do oceny inteligencji dzieci, pozwalają mi ocenić *jedynie jej formę szkolną*. Są to oceny nauczycieli i oceny testowe. Nauczyciel, który widzi dziecko tylko w szkole, może sobie zdawać sprawę jedynie z tych jego reakcyj, które ujawniają się w pra-

cy szkolnej. Najczęściej nie orientuje się wcale w tych właściwościach umysłu i charakteru dziecka, które nie ujawniają się na terenie szkoły, przynajmniej szkoły dzisiejszej, tak jeszcze oddalonej od życia. Nie może więc nic powiedzieć o innych formach inteligencji dzieci, jak np. o inteligencji praktycznej, technicznej, społecznej, artystycznej i t. p.

Co się tyczy testów, to właśnie w zastosowaniu do badania inteligencji szkolnej dają one najmniej powodów do dyskusji. Odnoszą się naogół do tych samych procesów umysłowych, do jakich się odwołuje praca szkolna, jak np. rozumowanie, wyobrażanie, uogólnianie i t. p. Zwłaszcza testy słowne odpowiadają dobrze werbalnemu charakterowi nauki szkolnej. Testy mogą więc w dość pewny sposób informować nas *o mniej lub więcej inteligentnem zachowaniu się dziecka w stosunku do jego pracy szkolnej*. Zastosowując różne testy inteligencji, możemy się informować i o innych formach inteligencji, — tych, które są dotąd mało oceniane przez szkołę. Ma to pierwszorzędne znaczenie dla szkoły, która nie umie sobie zdawać sprawy z możliwości umysłowych dzieci i z tego powodu nie umie odpowiednio ustosunkować się do każdego poszczególnego dziecka.

subst.
a. m.

C Z Ę Ś Ć II. BADANIA WSZERZ (STATYSTYCZNE).

R o z d z i a ł III.

UMIĘJĘTNOŚCI SZKOLNE A INTELIGENCJA DZIECI OD 10 DO 15 LAT.

W rozdziale tym rozpatruję współzależność między wynikami szkolnymi dzieci a ich inteligencją. Jedne i drugie wyniki oceniane są przy pomocy testów. Jest to badanie wszerz, gdyż odnosi się do wielkiej liczby dzieci (908), których nie znam osobiście i o których nie posiadam żadnych innych informacji poza powyższymi danymi.

Wyniki badań znajdują się na tablicach załączonych poniżej (str. 55—60). Na jednej są podane liczby bezwzględne, na drugiej procenty. Pierwsza tablica wykazuje, ilu chłopców i ile dziewczynek w wieku od 10 do 15 lat, na różnym poziomie inteligencji, daje wyniki szkolne bardzo dobre, dobre, średnie, słabe i bardzo słabe.

Tablice należy czytać w sposób następujący: pośród 13 chłopców 10-letnich o bardzo dużej inteligencji 6 daje również bardzo dobre wyniki szkolne, 4 dobre, 3 średnie i t. d.

1. TABLICA KORELACYJNA (liczby bezwzględne)

CHŁOPCY

10 lat

DZIEWCZYNKI

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Umiejętności szkolne
	Inteligencja					
	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70	
Powyżej 120	6	1	1	5	6	
110—119	4	12	3	5	13	
90—109	3	4	22	2	54	
80—89			2	9	0	
70—79				41	0	
	13	16	28	14	73	

11 lat

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Umiejętności szkolne
	Inteligencja					
	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70	
Powyżej 120	8	1			3	6
110—119	3	4	5		4	16
90—109		3	23	5	4	56
80—89			1	5	5	4
70—79					0	0
	11	8	29	10	11	82

TABLICA KORELACYJNA (procenty)

CHŁOPCY

10 lat

DZIEWCZYNI

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Umiejętności szkolne	Inteligencja				
	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70		Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70
Powyżej 120	46,1			3,6		Powyżej 120	41,7	7,1			8,2
110—119	30,8	75,0	10,7			110—119	41,7	28,6	8,9		17,8
90—109	23,1	25,0	78,6	33,3		90—109	16,6	64,3	91,1	100	74,0
80—89			7,1	66,6	0	80—89				0	0
70—79						70—79				0	0
Umiejętności szkolne	21,7	26,7	46,6	5,0	0	Umiejętności szkolne	16,5	19,2	61,6	2,7	0

11 lat

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Umiejętności szkolne	Inteligencja					
	Powyżej 120	119—110		89—80			Powyżej 120	119—110		89—80		
		72,7	12,5	50,0	17,2			37,5	79,4	50,0	27,4	6,6
Powyżej 120	27,3					120						7,3
110—119						110—119	36,3	60,0	6,6			19,5
90—109						90—109	36,3	33,3	89,0	70,0		68,3
80—89						80—89				30,0	100	4,9
70—79					0	70—79					0	0
Umiejętności szkolne	19,0	14,0	50,0	17,0	0	100	13,4	18,3	54,9	12,2	1,2	100

CHŁOPCY

12 lat

DZIEWCZYNKI

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Umiejętności szkolne	Inteligencja				
	Inteligencja						Inteligencja				
	Powy- żej 120	119— 110	109— 90	89— 80	79—70		Powy- żej 120	119— 110	109— 90	89— 80	79—70
Powyżej 120	33,3					62,5	11,1	6,8			10,0
110—119	50,0	63,6	16,3		4,6	25,0	72,2	11,3	8,3		22,0
90—109	16,6	36,4	81,4	44,4	22,7	12,5	16,7	77,3	37,5	16,6	48,0
80—89			2,3	50,0	56,8			2,3	54,2	83,4	19,0
70—79				5,6	12,5			2,3	0		1,0
	13,6	12,5	48,8	20,5	3,4	8,0	18,0	44,0	24,0	6,0	100
					100						100

13 lat

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Umiejętności szkolne	Inteligencja				
	Inteligencja						Inteligencja				
	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70		Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70
Powyżej 120	33,3	14,3				50,0	12,5	6,0		5,7	
110—119	28,6	28,6	7,9		4,2	50,0	62,5	20,0	5,8	19,5	
90—109	66,6	57,1	84,2	63,6	9,7		25,0	68,0	47,1	54,1	
80—89			7,9	36,4	69,4			6,0	47,1	30,0	
70—79					14,0					16,1	
	4,2	19,4	52,8	15,3	2,7	2,3	9,2	57,7	19,5	11,3	
					100					100	

CHŁOPCY

14 lat

DZIEWCZYNKI

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Inteligencja				
	Inteligencja					Inteligencja				
	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70
Powyżej 120	0	50,0	8,8			0	100	10,7		0
110—119		50,0	88,2	57,1	23,2			83,9	70,6	10,1
90—109				35,7	38,4			5,4	29,4	69,6
80—89			3,0	7,2	38,4					12,4
70—79					19,4					7,9
Umiejętności szkolne	0	9,0	50,7	20,9	100	0	3,4	63,0	19,0	100

15 lat

Umiejętności szkolne	Inteligencja					Inteligencja				
	Inteligencja					Inteligencja				
	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70	Powyżej 120	119—110	109—90	89—80	79—70
Powyżej 120	0	0				0	0			0
110—119		0								0
90—109		96,3	41,7	70,4	60,0			93,6	47,4	66,0
80—89		3,7	41,7	20,5	40,0			6,4	47,4	27,2
70—79			16,6	9,1					5,2	22,7
Umiejętności szkolne	0	0	61,4	27,2	100	0	0	53,4	21,6	100

Liczby tłustemi czcionkami wydrukowane oznaczają wyniki szkolne, które odpowiadają inteligencji.

Druga tablica zestawia te same dane tylko w formie procentów. Oprócz tego wykazuje jeszcze rozsia-
nie inteligencji oraz różnych poziomów szkolnych wśród
dzieci każdego rocznika.

Tablicę należy czytać w sposób następujący: po-
śród 10-letnich chłopców znajduje się 21,7% o bardzo
dużej inteligencji, 26,7% o dużej inteligencji, 46,6%
o średniej, 5% o słabej i 0% o bardzo słabej inteligencji.
Wśród wybitnie inteligentnych tylko 46,1% daje również
bardzo dobre wyniki szkolne, 30,8% daje tylko dobre,
23,1% średnie wyniki i t. d.

Zanalizujemy teraz otrzymane wyniki i wyciągniemy z nich pewne wnioski. Ograniczyłam liczbę danych, porównywując tylko I. I. z I. S. (średni iloraz z trzech ilorazów: czytania, ortografii i rachunków). Mimo to liczba danych jest jeszcze bardzo duża, ponieważ szukam współzależności między wynikami szkolnymi a inteligencją osobno u chłopców i u dziewczynek i do tego na każdy rocznik oddzielnie od 10 do 15 lat włącznie. Ażeby sobie lepiej zdać sprawę ze zmian, jakie zachodzą w tych stosunkach zależnie od wieku i od płci, zestawiam na tablicy poniżej załączonej (str. 62) tylko wyniki powyżej i poniżej średnich. Przy tych danych występują z wielką wyrazistością dwa fakty:

1) W miarę jak posuwamy się do starszych roczników, widzimy, że wyniki *powyżej* średnich stale maleją, a wyniki *poniżej* średnich stale wzrastają.

2) Widzimy przytem równoległość tego faktu w stosunku do jednych i drugich wyników, to jest inteligencji i umiejętności szkolnych, co stwierdza wyraźną współzależność tych dwóch czynników.

Procenty wyników powyżej i poniżej przeciętnych.

Wiek	W y n i k i	Razem		Chłopcy		Dziewczynki	
		Inteligencja	Umiejętn. szkolne	Inteligencja	Umiejętn. szkolne	Inteligencja	Umiejętn. szkolne
10	Powyżej przeciętnych	42,5	34,7	48,4	43,3	35,7	26,0
	Poniżej	3,9	3,3	5,0	6,7	2,7	0
11	Powyżej przeciętnych	32,3	31,5	33,0	36,2	31,7	26,8
	Poniżej	15,2	7,7	17,0	10,4	13,4	4,9
12	Powyżej przeciętnych	26,0	29,7	26,1	27,3	26,0	32,0
	Poniżej	27,5	17,9	25,1	15,9	30,0	20,0
13	Powyżej przeciętnych	17,6	19,6	23,6	13,9	11,5	25,2
	Poniżej	27,2	18,7	23,6	16,7	30,8	20,7
14	Powyżej przeciętnych	6,2	9,6	9,0	9,0	3,4	10,1
	Poniżej	36,9	22,8	40,3	25,3	33,6	20,3
15	Powyżej przeciętnych	0	0	0	0	0	0
	Poniżej	42,6	31,8	38,6	29,6	46,6	34,0

Jak wytłumaczyć ten zdumiewający fakt, że *poziom inteligencji i poziom szkolny (w stosunku do wieku) obniża się w miarę jak przechodzimy do klas wyższych?*¹⁾ Odpowiedź na to pytanie można będzie dać dopiero po rozpatrzeniu wyników badań „wgląd”.

Zaznaczyłam już, że metoda stosowana przy badaniu dzieci od 10 do 15 lat posiada dwa słabe punkty:

¹⁾ Normy dla testów były ustalone nie tylko na dzieciach szkół powszechnych, ale również i na dzieciach szkół średnich, zwłaszcza tych, które przeszły do szkoły średniej przed ukończeniem szkoły powszechnej.

1) Dokonała mimowolnej selekcji wśród dzieci 10-letnich.

2) Utrudniła dzieciom 10 i 11-letnim wykazanie w całej rozciągłości słabych stron inteligencji, ponieważ testy inteligencji sięgają tylko do 10 lat. — Porównując jednak wyniki testów inteligencji z wynikami testów umiejętności szkolnych (które sięgają do 8 lat), doszliśmy do przekonania, że pierwsza przyczyna wykluczyła drugą. Niema bowiem wyraźnych różnic między jednymi a drugimi wynikami. Należy się więc liczyć tylko z faktem mimowolnej selekcji wśród dzieci 10-letnich.

Obniżenia się poziomu inteligencji i poziomu szkolnego wśród dzieci starszych, od 11 lat poczynając, nie można już tłumaczyć brakami stosowanej metody. W znacznym stopniu jest ono spowodowane faktem, że dzieci inteligentniejsze i zamożniejsze opuszczają szkołę powszechną przed jej ukończeniem i przechodzą do szkół średnich¹⁾. W klasach starszych zmniejsza się więc lepszy element uczniowski. Trudno jest określić procent dzieci opuszczających przed czasem szkołę powszechną, ażeby przejść do średniej. Sądząc jednak według liczby uczniów szkół średnich, którzy przyszedli do niej ze szkół powszechnych, można przypuszczać, że opuszczanie wyższych klas szkoły powszechnej przez lepszy element nie może w tak silnym stopniu obniżać poziomu tych klas, jak to wykazują nasze wyniki. Trzeba więc szukać przyczyny tego faktu w samej szkole powszechnej.

¹⁾ Tak było przynajmniej przed wprowadzeniem w życie nowej ustawy szkolnej; moje badania wtedy jeszcze były przeprowadzone.

Rozpatrzmy teraz osobno wyniki chłopców i dziewczynek. Obniżanie się z wiekiem poziomu inteligencji i poziomu szkolnego widoczne jest zarówno wśród chłopców, jak i wśród dziewczynek. Istnieje tylko różnica w rytmie tych zmian, co może mieć pewne znaczenie psychologiczne. Określam rytm zmian przez różnice w wynikach sąsiednich roczników (według tablicy na str. 62).

Różnice między dobrymi wynikami (powyżej średnich) sąsiednich roczników tak się przedstawiają pod względem inteligencji:

	10—11 lat	11—12 lat	12—13 lat	13—14 lat	14—15 lat
Chłopcy . . .	— 15,4	— 6,9	— 2,5	— 14,6	— 9,0
Dziewczynki .	— 4,0	— 5,7	— 14,5	— 8,1	— 3,4

Widzimy największe różnice na minus między chłopcami 10 i 11-letnimi oraz między chłopcami 13 i 14 lat. (Wyniki dobre chłopców 11 i 14-letnich spadają gwałtownie). Obniżenie w pierwszym przypadku możnaby tłumaczyć selekcją dzieci 10-letnich, co podniosło dobre wyniki 10-letnich w stosunku do 11-letnich. Obniżenie w drugim przypadku możnaby wyjaśnić faktem, że 13-letnie dzieci zdolne najczęściej przechodzą po VI kl. ze szkoły powszechnej do średniej.

U dziewczynek rytm zmian jest inny. Nie widzimy tak znacznej różnicy między dziewczynkami 10 i 11-letnimi. To świadczy, że selekcja dokonała się przede wszystkim wśród 10-letnich chłopców. Jest to całkiem zrozumiałe, ponieważ, jak to zobaczymy później, jest więcej dziewczynek niż chłopców o średniej albo

nawet o słabej inteligencji, które przechodzą regularnie z klasy do klasy. Naskutek tego wśród badanych dzieci 10-letnich w III kl. mogło być więcej dziewczynek o słabej inteligencji, niż chłopców. Natomiast gwałtowne obniżanie się dobrych wyników widzimy wśród dziewczynek 13-letnich. Jest mało prawdopodobne, żeby zdolne dziewczynki wcześniej niż chłopcy opuszczały szkołę powszechną dla średniej. Dlatego też ten silny spadek inteligencji wśród 13-letnich dziewczynek trzeba położyć na karb zaczynającego się okresu dojrzewania. Możliwe jest, że gwałtowny spadek inteligencji wśród chłopców 14-letnich też częściowo tłumaczy się tą przyczyną.

Różnice między złemi wynikami (poniżej średnich) sąsiednich roczników tak się przedstawiają pod względem inteligencji:

	10—11 lat	11—12 lat	12—13 lat	13—14 lat	14—15 lat
Chłopcy . . .	+ 12,0	+ 8,1	— 1,5	+ 16,7	— 2,7
Dziewczynki .	+ 10,7	+ 16,6	+ 0,8	+ 2,8	+ 13,0

Widzimy silne zwiększanie się złych wyników wśród chłopców 11 i 14-letnich, co odpowiada wykazanemu wyżej jednoczesnemu zmniejszaniu się dobrych wyników. Przyczyny tego są więc te same, co powyżej. Natomiast chłopcy 13 i 15-letni wykazują pewne, choć niewielkie, polepszenie w stosunku do poprzednich roczników. Wśród dziewczynek gwałtowne zwiększanie się złych wyników (12 lat) wyprzedza gwałtowne zmniejszanie się dobrych (13 lat). To świadczyłoby, że dziewczynki o średniej i słabej inteligencji wcześniej od-

czuwają wpływ rozpoczynającego się okresu dojrzewania niż zdolne. Ponowne silne zwiększanie się złych wyników wśród dziewczynek 15-letnich tem się tłumaczy, że więcej dziewczynek o słabej inteligencji niż chłopców zostaje w szkole po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego. Chłopców się usuwa ze względu na złe zachowanie się.

W rezultacie widzimy najsilniejsze obniżenie się poziomu inteligencji wśród chłopców 14-letnich i wśród dziewczynek 12 i 13-letnich.

Pod względem umiejętności szkolnych różnice między dobrymi wynikami (powyżej średnich) sąsiadnich roczników są następujące:

	10—11 lat	11—12 lat	12—13 lat	13—14 lat	14—15 lat
Chłopcy . . .	— 7,1	— 8,9	— 13,4	— 4,9	— 9,0
Dziewczynki .	+ 0,8	+ 5,2	— 6,8	— 15,1	— 10,1

Przedewszystkiem widzimy wyraźniejsze zmniejszanie się dobrych wyników szkolnych wraz z wiekiem wśród chłopców niż wśród dziewczynek. Wśród tych ostatnich zaczyna się ono dopiero od lat 13.

Spadek dobrych wyników szkolnych najsilniej zaznacza się wśród 13-letnich chłopców, a więc poprzedza spadek dobrych wyników inteligencji (14 lat). Muszą więc być jakieś inne przyczyny poza inteligencją, które wpływają na obniżanie się dobrych wyników szkolnych chłopców 13-letnich. Wśród dziewczynek, przeciwnie, gwałtowny spadek dobrych wyników szkolnych (14 lat) następuje po silnem obniżeniu się dobrych wyników inteligencji (13 lat), co świadczyłoby o wzmożeniu wysiłku wśród dziewczynek 13-letnich.

Różnice między złemi wynikami szkolnymi (poniżej średnich) sąsiednich roczników tak się przedstawiają:

	10—11 lat	11—12 lat	12—13 lat	13—14 lat	14—15 lat
Chłopcy . . .	+ 3,7	+ 5,5	+ 0,8	+ 8,6	+ 4,3
Dziewczynki .	+ 4,9	+ 15,1	+ 0,7	— 0,4	+ 13,7

Widzimy silne zwiększenie się złych wyników szkolnych wśród chłopców 14-letnich i wśród dziewczynek 12 i 15-letnich, co odpowiada silnemu zwiększeniu się słabych wyników inteligencji.

Z rozpatrzenia różnic w wynikach szkolnych chłopców i dziewczynek różnego wieku możemy wyciągnąć wniosek, że *złe rezultaty szkolne silniej zależą od słabej inteligencji* (ponieważ wyniki te pokrywają się) *niż dobre rezultaty szkolne od dobrej inteligencji*. To zwłaszcza odnosi się do chłopców, którzy wykazują obniżenie się poziomu szkolnego w wieku 13 lat, kiedy ich poziom inteligencji jeszcze jest dość wysoki. Obniża się dopiero gwałtownie wśród 14-letnich. Wśród dziewczynek, przeciwnie, widzimy nawet zwiększenie się dobrych wyników szkolnych w wieku lat 12, co idzie w parze z silnym obniżaniem się ich poziomu inteligencji. Niewiadomo tylko, czy ten zwiększony wysiłek nie jest dla nich szkodliwy ze względu na zmiany fizjologiczne, jakie zachodzą w ich organizmie w związku z rozpoczynającym się okresem dojrzewania.

Jeśli porównamy wyniki chłopców i dziewczynek zarówno pod względem inteligencji, jak i umiejętności szkolnych, to stwierdzimy pewne różnice między nimi

przeważnie na korzyść chłopców. Jeślibyśmy chcieli wyciągnąć z tego wniosek, że chłopcy są inteligentniejsi od dziewczynek i dają lepsze wyniki szkolne niż te ostatnie, to popełnilibyśmy błąd. Wchodzą tu w grę pewne czynniki nieprzewidziane uprzednio, które przyłączając się do innych, zmieniają cokolwiek wyniki. Eliminując od badania dzieci, które przekroczyły więcej niż o rok wiek właściwy na swoją klasę, wykluczyłam najprawdopodobniej więcej niezdolnych chłopców niż dziewczynek. Zobaczymy później, że chłopcy o słabej inteligencji mniej są odporni wobec wpływających stąd trudności i łatwiej stają się złymi uczniami. Jest więc zawsze więcej chłopców opóźnionych pod względem nauki szkolnej niż dziewczynek. Potwierdza to praktyka codzienna, jak również wyniki moich badań „wgląd”. Obecne wyniki wykazały tylko, że *wśród dzieci przechodzących regularnie z klasy do klasy jest cokolwiek więcej inteligentnych chłopców niż dziewczynek.*

Co się tyczy umiejętności szkolnych, to wyników chłopców i dziewczynek nie można porównywać bez odpowiednich wyjaśnień. Przy ustalaniu norm wieku dla testów umiejętności szkolnych zaznaczyła się dość znaczna różnica na korzyść dziewczynek, zwłaszcza pod względem ortografii. Poczynając od 11 lat, dziewczynki przewyższają stale o rok chłopców: dziewczynki 11-letnie piszą jak chłopcy 12-letni, dziewczynki 12-letnie — jak chłopcy 13-letni i t. d.¹⁾). Gdybyśmy więc chcieli porównywać wyniki szkolne chłopców i dziewczynek, ocenione powyższymi testami, trzeba by ocenić

¹⁾ Patrzą: M. Grzywak-Kaczyńska, *Testy i normy dla użytku szkół powszechnych*. Str. 109. Warszawa, 1933.

wyniki dziewczynek niższymi normami chłopców i przez to podnieść ich wartość. Nie może więc być mowy o niższych wynikach szkolnych dziewczynek.

Ażeby wyraźniej uchwycić współzależność między umiejętnościami szkolnymi a inteligencją chłopców i dziewczynek, obliczyłam na podstawie tablic korelacyjnych procent uczniów, których wyniki szkolne są wyższe i tych, których wyniki są niższe od ich poziomu inteligencji. Pierwszy procent oznaczono znakiem +, drugi znakiem —. To wykaże dość jasno, jakie kategorie uczniów pod względem inteligencji i w jakim stopniu ulegają wpływom czynników oddziałujących dodatnio lub ujemnie na ich pracę szkolną.

Tablicę na str. 70 należy czytać w sposób następujący: pomiędzy 10-letnimi dziećmi o wybitnej inteligencji (I. I. powyżej 120) 56,1% daje wyniki szkolne poniżej poziomu inteligencji. Pomędzy 10-letnimi dziećmi o dobrej inteligencji (I. I. 110—119) 41,1% daje wyniki szkolne poniżej tego poziomu i t. d. Kreska przy I. I. 79 wykazuje, że niema wśród uczniów 10-letnich wyników poniżej 80 zarówno pod względem inteligencji, jak i umiejętności szkolnych. Znaki 1 (—), 2 (—), 1 (+), 2 (+) mają następujące znaczenia: 1 (—) oznacza procent wyników szkolnych niższych o jeden stopień od odpowiadającego im poziomu inteligencji (to znaczy, jeśli I. I. jest powyżej 120, a I. S. jest od 110 do 119); 2 (—) oznacza procent wyników szkolnych niższych o dwa stopnie od odpowiadającego im poziomu inteligencji (jeśli np. I. I. jest powyżej 120, a I. S. jest od 90 do 109); 1 (+) oznacza wyniki szkolne przewyższające o jeden stopień, a 2 (+) przewyższające o dwa stopnie odpowiadający im poziom inteligencji.

Rzucając okiem na tablicę, widzimy odrazu, że gdzie I. I. jest wyższy od 110, tam są stale minusy (—),

Wyniki szkolne wyższe i niższe od odpowiedniego poziomu inteligencji.

Wiek	I. I.	Razem	Chłopcy	1 (—)	2 (—)	1 (+)	2 (+)	Dziew- czynki	1 (—)	2 (—)	1 (+)	2 (+)
10	Powyżej 120	—56,1	—53,9	30,8	23,1	—	—	—58,3	41,7	16,6	—	—
	110—119	—41,1	—25,0	25,0	—	—	—	—57,2	64,3	—	7,1	—
	90—109	+8,0	+7,2	7,1	—	10,7	3,6	+8,9	—	—	8,9	—
	80—89	+66,6	+33,3	—	—	33,3	—	+100,0	—	—	100,0	—
	70—79	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Powyżej 120	—49,9	—27,3	27,3	—	—	—	—72,6	36,3	36,3	—	—
11	110—119	—25,8	—25,0	37,5	—	12,5	—	—26,7	33,3	—	6,6	—
	90—109	+12,4	+13,8	3,4	—	17,2	—	+11,0	—	—	6,6	4,4
	80—89	+60,0	+50,0	—	—	50,0	—	+70,0	—	—	70,0	—
	70—79	+100,0	—	—	—	—	—	+100,0	—	—	100,0	—
	Powyżej 120	—52,0	—66,7	50,0	16,6	—	—	—37,5	25,0	12,5	—	—
	110—119	—21,0	—36,4	36,4	—	—	—	—5,6	16,7	—	11,1	—
12	90—109	+13,8	+14,0	2,3	—	16,3	—	+13,5	2,3	2,3	11,3	6,8
	80—89	+42,3	+38,8	5,6	—	44,4	—	+45,8	—	—	37,5	8,3
	70—79	+75,0	+50,0	—	—	25,0	25,0	+100,0	—	—	83,3	16,6
	Powyżej 120	—58,3	—66,6	—	66,6	—	—	—50,0	50,0	—	—	—
	110—119	—27,6	—42,8	57,1	—	14,3	—	—12,5	25,0	—	12,5	—
	90—109	+10,0	0	7,9	—	7,9	—	+20,0	6,0	—	20,0	6,0
13	80—89	+58,2	+63,6	—	—	63,6	—	+52,9	—	—	47,1	5,8
	70—79	+63,3	+66,6	—	—	50,0	16,6	+60,0	—	—	30,0	30,0
	Powyżej 120	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	110—119	—25,0	—50,0	50,0	—	—	—	0	—	—	—	—
	90—109	+5,6	+5,8	—	3,0	8,8	—	+5,3	5,4	—	10,7	—
	80—89	+60,3	+50,0	7,2	—	57,1	—	+70,6	—	—	70,6	—
14	70—79	+53,9	+61,6	—	—	38,4	23,2	+46,2	—	—	23,1	23,1
	Powyżej 120	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	110—119	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	90—109	—5,0	—3,7	3,7	—	—	—	—6,4	6,4	—	—	—
	80—89	+33,6	+25,1	16,6	—	41,7	—	+42,2	5,2	—	47,4	—
	70—79	+68,6	+60,0	—	—	60,0	—	+77,3	—	—	54,6	22,7

a gdzie I. I. jest poniżej 90, tam są stale plusy (+). To wykazuje, że uczniowie o dużej inteligencji dają stosunkowo gorsze wyniki szkolne od uczniów o słabej inteligencji. Ten fakt jest zresztą sygnalizowany przez wielu badaczy, poczynając od najwcześniejszych prac w tej dziedzinie (np. praca Termána, *Intelligence of School Children*).

Jeśli rozpatrzymy teraz wyniki chłopców i dziewczynek oddzielnie, to stwierdzimy największą rozbieżność między inteligencją a wynikami szkolnymi wśród bardzo zdolnych 12 i 13-letnich chłopców i wśród bardzo zdolnych 10 i 11-letnich dziewczynek. Wśród bardzo zdolnych chłopców 12-letnich 66,6%, a więc dwie trzecie daje wyniki szkolne poniżej swej inteligencji, w tem 50% o jeden stopień niżej, a 16,6% o dwa stopnie niżej. Wśród bardzo zdolnych chłopców 13-letnich 66,6% daje wyniki szkolne niższe o dwa stopnie od poziomu inteligencji. Pomiędzy bardzo zdolnymi dziewczynkami 10-letnimi 58,3% daje wyniki szkolne poniżej inteligencji, w tem 41,7% o jeden stopień, a 16,6% o dwa stopnie. Pomiędzy bardzo zdolnymi dziewczynkami 11-letnimi 72,6% daje wyniki szkolne poniżej inteligencji, w tem 36,3% o jeden stopień, a 36,3% o dwa stopnie.

Co się tyczy dzieci małozdolnych, to we wszystkich prawie rocznikach widzimy więcej dziewczynek niż chłopców dających wyniki szkolne wyższe od inteligencji. Coprawda można zauważyć pewien wzrost wysiłku wśród starszych chłopców małozdolnych: 66,6% 13-letnich chłopców o bardzo niskim poziomie inteligencji (I. I. poniżej 80) i 63,6% o niskim poziomie (I. I. 80—89) daje wyniki szkolne wyższe od inteli-

gencji. Wiek 13 lat zdaje się być krytyczny w życiu chłopców. W tym wieku największy procent chłopców zdolnych daje gorsze wyniki szkolne i największy procent chłopców małozdolnych daje lepsze wyniki szkolne niż ich inteligencja. Taki sam fakt spostrzegamy wśród 11-letnich dziewczynek.

Gdybyśmy mieli podobne dane dotyczące się dzieci nie od 10, ale od 8 lat poczynając, to jest od pierwszego roku nauczania, może moglibyśmy wykazać pewne regularne i wyraźne wahania w rozwoju umysłowym i w pracy dzieci zależnie od wieku i od płci.

Zwróćmy teraz uwagę na większe rozbieżności między inteligencją a wynikami szkolnymi, to jest rozbieżności wyrażone dwoma stopniami. Trzeba tu zaznaczyć, że nie było w żadnym wypadku większych rozbieżności ponad dwa stopnie, to znaczy, że żadne dziecko o wybitnej inteligencji (I. I. powyżej 120) nie dało złych wyników szkolnych (I. S. poniżej 90), jak również żadne dziecko o słabej inteligencji (I. I. poniżej 90) nie dało wybitnych wyników szkolnych (I. I. powyżej 120). Największe rozbieżności (dwóch stopni) między inteligencją a wynikami szkolnymi *na niekorzyść* tych ostatnich spotykamy najczęściej wśród bardzo zdolnych 13-letnich chłopców i wśród bardzo zdolnych 11-letnich dziewczynek. Największe rozbieżności *na korzyść* wyników szkolnych spotykamy najczęściej wśród małozdolnych dziewczynek 12 i 13-letnich.

Otóż wśród chłopców 13-letnich i dziewczynek 11-letnich najsilniej zaznacza się działanie czynników ujemnych, które obniżają ich wyniki szkolne w stosunku do inteligencji. Czynniki, które podnoszą wyniki szkolne w stosunku do inteligencji, działają najsilniej wśród ma-

łozdolnych dziewczynek 12 i 13-letnich. W rezultacie dziewczynki 13-letnie dają najlepsze wyniki szkolne w stosunku do swej inteligencji; niema wśród nich większych rozbieżności na niekorzyść wyników szkolnych, a jest duża rozbieżność na ich korzyść. Wśród mało-
zdolnych starszych chłopców od 12 lat poczynając, spotykamy większe rozbieżności na korzyść wyników szkolnych, to znaczy, że ci, których trudności życiowe i szkolne nie zdemoralizowały i nie zepchnęły na złe drogi, robią wysiłek, ażeby ukończyć szkołę.

Największe więc różnice między chłopcami i dziewczynkami uczącymi się razem w szkołach koedukacyjnych muszą się zaznaczyć w wieku 13 lat, w wieku największego wysiłku ze strony dziewczynek i najmniejszego ze strony chłopców inteligentnych.

Rozpatrzmy teraz współczynniki korelacji między umiejętnościami szkolnymi a inteligencją dzieci różnego wieku i różnej płci. Lepiej je teraz zrozumiemy.

Współczynniki korelacji między umiejętnościami szkolnymi a inteligencją.

Wiek	Chłopcy	Dziewczynki
10	$r = 0,660 \text{ B.P.} \pm 0,049$	$r = 0,655 \text{ B.P.} \pm 0,044$
11	$r = 0,820 \text{ B.P.} \pm 0,029$	$r = 0,586 \text{ B.P.} \pm 0,054$
12	$r = 0,733 \text{ B.P.} \pm 0,033$	$r = 0,746 \text{ B.P.} \pm 0,029$
13	$r = 0,632 \text{ B.P.} \pm 0,041$	$r = 0,679 \text{ B.P.} \pm 0,038$
14	$r = 0,654 \text{ B.P.} \pm 0,047$	$r = 0,706 \text{ B.P.} \pm 0,035$
15	$r = 0,740 \text{ B.P.} \pm 0,078$	$r = 0,644 \text{ B.P.} \pm 0,042$
	$r \text{ średni} = 0,707 \text{ B.P.} \pm 0,016$	$r \text{ średni} = 0,668 \text{ B.P.} \pm 0,016$

$r \text{ średni (razem)} = 0,688$
 B.P. „ „ $\pm 0,011$

Stwierdzamy więc wysoką korelację między wynikami szkolnymi dzieci a ich inteligencją. Minimalny błąd prawdopodobny wzbudza zaufanie do otrzymanych rezultatów. Najniższa korelacja okazała się dla chłopców 13-letnich i dla dziewczynek 11-letnich, to jest wtedy, kiedy ujawniła się największa niezgodność między temi dwoma czynnikami na niekorzyść wyników szkolnych. Niezgodność między temi czynnikami na korzyść wyników szkolnych mogła obniżyć w pewnym stopniu współczynnik korelacji dla starszych dziewczynek, zwłaszcza 15-letnich.

Współczynnik korelacji 0,68 nie różni się naogół od wykazanych przez liczne inne badania, których wyniki podałam we wstępie, opierając się na pracy Ch. Johna. W swoich osobistych badaniach John uzyskał współczynnik korelacji cokolwiek mniejszy — 0,55 między inteligencją i dwoma tylko przedmiotami szkolnymi: czytaniem i rachunkami.

Jedną z przyczyn, które mogą wpływać na podniesienie lub obniżenie korelacji między rezultatami testów inteligencji i testów umiejętności szkolnych, stanowi jakość testów stosowanych, zwłaszcza testów inteligencji. Jest godne zaznaczenia, że mimo stosowania różnych testów zarówno inteligencji, jak i umiejętności szkolnych, różni badacze w różnych krajach otrzymują w większości wypadków wyniki bardzo zbliżone. To wyraźnie stwierdza dużą współzależność tych dwóch czynników, współzależność, której nie można kwestionować, bo tak jest naturalna. Raczej niezgodności między niemi są zjawiskiem nienaturalnem. A te niezgodności są jednak dość znaczne i w sensie pozytywnym (wśród dzieci małozdolnych), i w sensie negatywnym

(wśród dzieci zdolnych). O wiele ważniejsze jest wykazanie przyczyn tych niezgodności. Postaram się to zrobić w drugiej części pracy przez badania „wgląb”.

Zreasumujemy teraz fakty dotychczas wykazane.

1) Przedewszystkiem badania powyższe wykazały *wysoką korelację między wynikami szkolnymi a inteligencją*. Stwierdza to współczynnik korelacji 0,68 jak również fakt, że ani jeden uczeń o bardzo słabej inteligencji (I. I. poniżej 80) nie dał dobrych wyników szkolnych, ani też ani jeden uczeń o wybitnej inteligencji (I. I. powyżej 120) nie dał złych wyników szkolnych. Nie trzeba zapominać, że mówimy tu o wynikach szkolnych ocenionych przy pomocy testów, a nie przez nauczycieli. Jeśli przy ocenie pracy ucznia wchodzić będą w grę nie tylko jego umiejętności, które oceniają testy, ale wszystkie inne elementy, wyszczególnione w poprzednim rozdziale, które wchodzi w skład ocen nauczycielskich, to mogą się zaznaczyć większe rozbieżności między wynikami szkolnymi a inteligencją, co zobaczymy poniżej.

2) Wyniki badań powyższych wykazały również wyraźnie, że *inteligencja nie jest jedynym czynnikiem decydującym o wynikach szkolnych ucznia*, ponieważ nierzadkie są rozbieżności między temi dwoma czynnikami. Te rozbieżności zaznaczają się wśród *dzieci inteligentnych na niekorzyść wyników szkolnych*, a wśród *dzieci mało inteligentnych na korzyść wyników szkolnych*. Wśród dzieci 10 do 15-letnich o dużej i o wybitnej inteligencji tylko 56,5% daje wyniki szkolne odpowiadające ich poziomowi inteligencji, reszta, to jest 43,5% daje gorsze wyniki szkolne, a wśród tych 19,4% niższe o dwa stopnie. 57,8% uczniów o słabej inteli-

gencji daje natomiast wyniki szkolne powyżej swego poziomu inteligencji, a wśród tych 21,1% o dwa stopnie wyższe.

3) Wyniki badań wykazały też, że *chłopcy w silniejszym stopniu ulegają wpływom tych czynników, które obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji, dziewczynki zaś silniej ulegają wpływom tych czynników, które podnoszą wyniki szkolne w stosunku do inteligencji*. 44,7% zdolnych chłopców i 41,7% zdolnych dziewczynek daje gorsze wyniki szkolne, a 53,1% mało zdolnych chłopców i 61% mało zdolnych dziewczynek daje lepsze wyniki szkolne od swego poziomu inteligencji. Te różnice znacznie silniej się zaznaczają przy badaniach wgląb. (Powyżej przytoczone przyczyny, które obniżyły wyniki dziewcząt pod względem umiejętności szkolnych, jak również eliminowanie od badań dzieci, które powtarzały więcej niż jedną klasę, a wśród których znajdowało się więcej źle uczących się chłopców niż dziewczynek — zataiło w pewnym stopniu różnice między chłopcami i dziewczynkami).

4) Badania wykazały wyraźnie, że *poziom intelektualny i poziom szkolny (w stosunku do wieku) uczniów szkół powszechnych obniża się w miarę posuwania się do klas wyższych*. To tłumaczy się częściowo faktem, że zdolni uczniowie opuszczają wyższe klasy szkoły powszechnej, ażeby wstąpić do szkoły średniej. W dużej mierze вина tego leży po stronie szkoły powszechnej, o czym będzie mowa przy badaniach wgląb.

5) Wykazały się wreszcie pewne dość regularne *wahania w rozwoju umysłowym i w pracy szkolnej dzieci*. Trzeba byłoby fakt ten jeszcze sprawdzić na-

stępnymi badaniami. Najsilniejsze obniżenie się poziomu inteligencji widzimy wśród dziewczynek 12 i 13-letnich oraz wśród chłopców 14-letnich. Można to w części tłumaczyć rozpoczynającym się okresem dojrzewania. Co się tyczy pracy szkolnej, to najgorzej pracują w stosunku do swej inteligencji, a więc najmniej robią wysiłku zdolne dziewczynki 10 i 11-letnie i zdolni chłopcy 12 i 13-letni. Dziewczynki 12-letnie zaczynają lepiej pracować, a 13 i 14-letnie wykazują naogół już dużą zdolność do wysiłku, o czym świadczą duże rozbieżności między ich wynikami szkolnymi a inteligencją na korzyść tych pierwszych. Chłopcy 14-letni zaczynają wykazywać większą zdolność do wysiłku, ale szkoła powszechna, która kończy się zbyt wcześnie, nie daje już im możliwości do rozwinięcia tej zdolności.

R o z d z i a ł I V .

UMIĘTNOŚCI SZKOLNE A INTELIGENCJA, WARUNKI ŻYCIA I STAN ZDROWIA DZIECI I-GO ROKU NAUCZANIA (7—8 LAT).

W rozdziale poprzednim rozpatrywałam stosunek umiejętności szkolnych do inteligencji u dzieci 10-cio do 15-letnich. Były to dzieci uczęszczające do różnych szkół powszechnych od III do VII klasy włącznie. W tym rozdziale będzie mowa o dzieciach klasy I w wieku od 7 do 8 lat, uczęszczających do jednej szkoły, znajdujących się na przedmieściu Warszawy. Rozpatruję tutaj nie tylko współzależność między wynikami szkolnymi a inteligencją dzieci, ale również współzależność, jaka

istnieje między ich wynikami szkolnymi a ich warunkami życia oraz ich stanem zdrowia.

Opracowuję osobno wyniki badań dzieci pierwszego roku nauczania z dwóch względów.

1) Stosowałam do nich inną serję testów inteligencji (nie posiadam unormowanych testów inteligencji, które mogłabym stosować do dzieci od I do VII kl. włącznie).

2) Badanie powyżej zaznaczonych współzależności wśród dzieci pierwszego roku nauczania jest szczególnie ważne, ponieważ w tym czasie wpływ poszczególnych czynników na pracę szkolną dzieci jeszcze się dość wyraźnie zaznacza. W następnych latach, jak to zobaczymy później, wytwarza się pod wpływem tych różnych czynników pewna swoista postawa dziecka w stosunku do szkoły i do pracy szkolnej, która już będzie decydowała o jego powodzeniu szkolnym niezależnie od zmian w poszczególnych czynnikach.

Dane, któremi teraz będę operowała, zdobyłam drogą badań testowych inteligencji dzieci w chwili ich wstępowania do szkoły w roku szkolnym 1932/33 oraz badań testami umiejętności szkolnych, zastosowanymi pod koniec tegoż roku szkolnego. Oprócz tego są to wyniki badań stanu zdrowia (które przeprowadził lekarz szkolny) i warunków życia dzieci (badanie przeprowadziły wychowawczynie klasy I-ej na podstawie specjalnie w tym celu przygotowanego schematu). Jest to jeszcze badanie wszerz, aczkolwiek liczba zbadanych dzieci jest ograniczona (138, w czym 87 chłopców i 51 dziewczynek), a dane o nich — bogatsze niż w rozdziale poprzednim. Jednak dzieci badane ze względu na metodę badań nie przedstawiają mi się jako od-

rębne osobowości na tle swej sytuacji szkolnej i domowej.

Zacznę od wykazania poziomu inteligencji, warunków życia i stanu zdrowia dzieci na podstawie badań przeprowadzonych po ich wstąpieniu do szkoły.

Iloraz inteligencji (I. I.) tych dzieci przedstawia się następująco:

I. I.	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Powyżej . 110	17—19,5%	7—13,7%	24—17,4%
90—109	46—52,9%	28—55,0%	74—53,6%
Poniżej . . 90	24—27,6%	16—31,3%	40—29,0%
	87	51	138

Widzimy przede wszystkim, że dzieci, które w danym roku przyszły do klasy I-ej, przedstawiają materiał słaby pod względem inteligencji. Jest blisko dwa razy tyle wśród nich osobników o rozwoju umysłowym poniżej przeciętnego co powyżej. Wyjaśnienie tego faktu znajdujemy w wynikach badań ich stanu zdrowia i ich warunków życia. Rozwój umysłowy dziewczynek okazał się słabszy jeszcze od rozwoju umysłowego chłopców. Dwie są tego przyczyny: dziewczynki, jako bardziej nieśmiałe, mogły gorzej wykazać się przy badaniu w pierwszych dniach pobytu w szkole. Poza tem stosowane testy, jako bezstłowne, odwołujące się do doświadczeń porobionych przez dzieci przy manipulowaniu różnemi przedmiotami, bardziej sprzyjają wykazaniu się rozwoju umysłowego chłopców, niż dziewczynek.

Warunki życia tych dzieci przedstawiają się następująco:

Warunki życia	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Zadowolniające	19—21,8 ^o / _o	17—33,3 ^o / _o	36—26,1 ^o / _o
Średnie	40—46,0 ^o / _o	19—37,3 ^o / _o	59—42,7 ^o / _o
Złe	28—32,2 ^o / _o	15—29,4 ^o / _o	43—31,2 ^o / _o
	87	51	138

Przypominam przyjęte kryteria dla oceny warunków życia dzieci. Określenie „zadowolniające, średnie i złe” są względne. Złe warunki są w rzeczywistości tak ciężkie, że prawie uniemożliwiają dzieciom czynienie należytych postępów w szkole, ponieważ dzieci, które się znajdują w tych warunkach, są niedostatecznie odżywiane, nie mogą należycie wypocząć nocą, nie mogą przygotować lekcyj w domu z powodu braku miejsca, spokoju oraz niezbędnych pomocy szkolnych, jak książek, zeszytów i t. p. Blisko trzecia część badanych dzieci znajdowała się w podobnych warunkach — wśród tych było stosunkowo więcej chłopców niż dziewczynek.

Stan zdrowia badanych dzieci przedstawiał się następująco:

Stan zdrowia	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Dobry	4 — 4,6 ^o / _o	2 — 4,0 ^o / _o	6 — 4,4 ^o / _o
Średni	43—49,4 ^o / _o	34—66,6 ^o / _o	77—55,8 ^o / _o
Zły	40—46,0 ^o / _o	15—29,4 ^o / _o	55—39,8 ^o / _o
	87	51	138

Powyższe dane o stanie zdrowia badanych dzieci są zastraszające (Mógł tu wchodzić w grę do pewnego stopnia subiektywizm lekarza oceniającego zdrowie dzieci). Więcej niż trzecia część dzieci, a blisko połowa chłopców wykazuje zły stan zdrowia; znikomy tylko procent dzieci cieszy się dobrem zdrowiem. Jest to widoczny wpływ przeciągającego się bezrobocia i kryzysu ekonomicznego kraju.

To są poważne trudności, jakie dziecko spotyka przy spełnianiu swego obowiązku szkolnego. Te przeszkody stają się nie do przezwyciężenia, jeśli do tego dołącza się słaba inteligencja. *Pod ich wpływem dziecko ustosunkowuje się do szkoły i do pracy szkolnej w sposób niewłaściwy, przyjmując w stosunku do nich postawę, która będzie skazywała je na ciągle niepowodzenia, nawet wtedy, gdy jego warunki życia lub jego stan zdrowia poprawią się.* Opierając się na powyższych danych, postaram się ocenić, przynajmniej w przybliżeniu, wpływ każdego z tych czynników na powodzenie szkolne dziecka i ustalić, kto w silniejszym stopniu im podlega: chłopcy czy dziewczynki.

Na podstawie rozwoju umysłowego podzielono dzieci na początku roku szkolnego na trzy grupy i pomieszczono je w trzech klasach: w klasie A — dzieci zdolne, w klasie B — dzieci o przeciętnym rozwoju umysłowym i w klasie C — dzieci małodolne. Chociaż przy formowaniu grup brano pod uwagę jedynie rozwój umysłowy dzieci, a następnie skorygowano grupy według postępów, jakie dzieci robiły, zaznaczyły się jednak wyraźnie różnice między klasami pod względem warunków życia dzieci oraz ich stanu zdrowia. To jest fakt bardzo znamienity.

Oto jaki się okazał podział tych dzieci według ich warunków życia:

Warunki życia	Klasa A.	Klasa B.	Klasa C.
Zadowolniające . . .	40,7%	20,4%	16,6%
Średnie	48,2%	46,9%	40,5%
Złe	11,1%	32,7%	42,9%

Widzimy w klasie A blisko trzy razy więcej dzieci, znajdujących się w dobrych warunkach życia, a prawie cztery razy mniej dzieci w złych warunkach, niż w klasie C. Naogół widzimy, że warunki życia dzieci pogarszają się, w miarę jak przechodzimy od klasy A do klasy C.

Pod względem stanu zdrowia różnice między klasami są następujące:

Stan zdrowia	Klasa A.	Klasa B.	Klasa C.
Dobry	8,4%	4,6%	0%
Średni	60,4%	56,0%	41,9%
Zły	31,2%	39,4%	58,1%

Niezależnie od niezadowolającego naogół stanu zdrowia badanych dzieci zaznaczają się jeszcze różnice między klasami A, B i C. W klasie C, przeznaczonej dla dzieci mało zdolnych, większość dzieci, bo 58,1% posiada niezadowolający stan zdrowia, a niema ani jednego dziecka cieszącego się zupełnie dobrem zdrowiem.

To wykazuje wyraźnie, do jakiego stopnia rozwój umysłowy dzieci zależy jest od ich warunków życia

i od stanu zdrowia. Zobaczymy jeszcze, w jakim stopniu od tych czynników uzależnione jest powodzenie szkolne dzieci. Wykażę to w sposób bardziej ścisły przy pomocy współczynników korelacji.

Chcąc wziąć pod uwagę wyniki szkolne tych dzieci, trzeba wyeliminować od zestawień wyniki dzieci klasy B, ponieważ dzieci te nie pracowały w sposób normalny w ciągu danego roku szkolnego. Straciły na początku roku dwa miesiące, gdyż nie miały nauczycielki. Nauczyciele innych klas zajmowali się niemi przygodnie. Następnie klasa dostała młodszą nauczycielkę, która zaczynała dopiero swoją pracę nauczycielską i która mimo najlepszej chęci nie umiała opanować dzieci i zorganizować pracy. To się odbiło oczywiście na wynikach szkolnych. Przy obliczaniu korelacji między postępami szkolnymi a różnymi czynnikami, które na nie wpływają, eliminowanie jednej klasy (to znaczy zmniejszenie liczby danych do zestawień) nie może zmienić rezultatów, gdy tymczasem branie pod uwagę przypadkowych wyników, jakimi były danego roku szkolnego wyniki dzieci kl. B, mogłoby wprowadzić nas w błąd. Eliminowałam również od zestawień wyniki badań uczniów, którzy powtarzali klasę I-ą i których stosunek do szkoły i do pracy szkolnej z tych względów był wyznaczony. To nie jest tylko prawdopodobne, ale zupełnie pewne, że niepowodzenia szkolne pierwszego roku musiały wpłynąć niekorzystnie na ich przystosowanie się do szkoły, a przez to samo i na ich wyniki szkolne. Ograniczyłam się więc do zestawienia wyników badania dzieci kl. A i kl. C w liczbie 73: 45 chłopców i 28 dziewczynek.

Żeby sobie zdać sprawę ze stosunków między wynikami szkolnymi tych dzieci a ich inteligencją, warunkami życia oraz ich stanem fizycznym — zanalizujemy tablice korelacyjne i współczynniki korelacji, obrazujące te stosunki.

Oto tablice korelacji między *umiejętnościami szkolnymi a inteligencją*.

C h ł o p c y .

Umiejętności szkolne	Inteligencja			
	Powyżej 110	109 — 90	Poniżej 90	
Powyżej 110 . .	2 (22,2)	3 (15,8)	0 (0)	5
90 — 109 . .	7 (77,8)	14 (73,7)	4 (23,5)	25
Poniżej 90 . .	0 (0)	2 (10,5)	13 (76,5)	15
	9 (100 %)	19 (100 %)	17 (100 %)	45

D z i e w c z y n k i .

Umiejętności szkolne	Inteligencja			
	Powyżej 110	109 — 90	Poniżej 90	
Powyżej 110 . .	4 (66,6)	1 (8,3)	0 (0)	5
90 — 109 . .	2 (33,3)	10 (83,3)	2 (20)	14
Poniżej 90 . .	0 (0)	1 (8,3)	8 (80)	9
	6 (100 %)	12 (100 %)	10 (100 %)	28

Widzimy przedewszystkiem, że няма ani jednego dziecka o wysokiej inteligencji (I. I. powyżej 110), któreby dawało złe wyniki szkolne, jak również няма ani

jednego dziecka o słabej inteligencji (I. I. poniżej 90), któreby dawało dobre wyniki szkolne. To stwierdza ponownie dużą współzależność między umiejętnościami szkolnymi dzieci a ich inteligencją. *Ale ta współzależność zaznacza się najsilniej wśród uczniów mało inteligentnych.* 76,5% chłopców i 80% dziewczynek mało inteligentnych (I. I. poniżej 90) daje również złe wyniki szkolne (I. S. poniżej 90). Wśród dzieci o wysokiej inteligencji niewszycy są również dobrymi uczniami, zwłaszcza chłopcy: tylko 22,2% inteligentnych chłopców pracuje równie dobrze, a 77,8% daje wyniki szkolne średnie, a więc poniżej swych możliwości umysłowych. Lepiej sprawa się przedstawia wśród dziewczynek inteligentnych: 66,6% jest dobrimi uczennicami, a 33,3% średniami. To potwierdza fakt wykazany powyżej, że *chłopcy silniej niż dziewczynki ulegają wpływom, które obniżają ich wyniki szkolne w stosunku do ich inteligencji.*

Co się tyczy dzieci małodolnych, to pewien procent wśród nich (23,5% chłopców, 20% dziewczynek) daje lepsze wyniki szkolne, niż można byłoby się tego spodziewać po ich inteligencji. Procent ten jest jednak znacznie mniejszy od wykazanego powyżej wśród dzieci od 10 do 15 lat (53,1% chłopców, 61% dziewczynek). Można by więc z tego wywnioskować, że małodolne dzieci pierwszego roku nauczania nie umieją jeszcze w tym stopniu, co starsze, kompensować braku inteligencji wysiłkiem. Jeden rzut oka na tablicę korelacyjną pozwala nam zauważyć wyższą współzależność między umiejętnościami szkolnymi a inteligencją wśród dziewczynek niż wśród chłopców. Współczynnik korelacji to potwierdza.

Chłopcy.

$$r = 0,622, \text{ B.P. } \pm 0,061$$

Dziewczynki.

$$r = 0,784, \text{ B.P. } \pm 0,049$$

Razem:

$$r = 0,703, \text{ B.P. } \pm 0,053$$

Możemy więc stwierdzić, że naogół wśród małych dzieci jest wysoka współzależność między umiejętnościami szkolnymi a inteligencją, zwłaszcza wśród dziewczynek. Znaczne obniżenie tej współzależności wśród chłopców można do pewnego stopnia tłumaczyć gorszymi warunkami domowymi i gorszym stanem zdrowia.

Rozpatrzmy teraz współzależność między *umiejętnościami szkolnymi a warunkami domowymi* dzieci, ażeby zdać sobie sprawę z tych czynników, które obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji.

Chłopcy.

Warunki domowe	Umiejętności szkolne			
	Powyżej 110	109 — 90	Poniżej 90	
Dobre	3 (60)	10 (40)	1 (6,7)	14
Średnie	1 (20)	14 (56)	2 (13,3)	17
Złe	1 (20)	1 (4)	12 (80)	14
	5 (100 %) /	25 (100 %) /	15 (100 %) /	45

Dziewczynki.

Warunki domowe	Umiejętności szkolne			
	Powyżej 110	109 — 90	Poniżej 90	
Dobre	3 (60)	4 (28,6)	1 (11,2)	8
Średnie	2 (40)	6 (42,8)	6 (66,6)	14
Złe	0 (0)	4 (28,6)	2 (22,2)	6
	5 (100 %) /	14 (100 %) /	9 (100 %) /	28

Wśród chłopców i dziewczynek, którzy dobrze się uczą (niezależnie od inteligencji, jaką posiadają), 60% znajduje się w dobrych warunkach domowych. Reszta dobrych uczniów znajduje się w średnich warunkach, a nawet jeden chłopiec (20%) w złych. Widzimy więc pewną współzależność między dobrymi wynikami szkolnymi a dobrymi warunkami życia. *Ta współzależność wśród chłopców jest silniejsza od współzależności między dobrymi wynikami szkolnymi a wysoką inteligencją.* Wśród chłopców, którzy się źle uczą, widzimy jeszcze większą współzależność między ich wynikami szkolnymi a warunkami ich życia: 80% tych chłopców znajduje się w złych warunkach życia domowego.

Inaczej się rzecz przedstawia wśród dziewczynek, które się źle uczą. Tylko 22,2% wśród nich znajduje się również w złych warunkach życia. Reszta znajduje się w średnich, a nawet jedna (11,2%) w dobrych. To znaczy, że inne czynniki bardziej determinująco wpływają na ich postępy szkolne niż warunki życia. Przedewszystkiem inteligencja, jak to się okazało powyżej.

Współczynnik korelacji między *umiejętnościami szkolnymi a warunkami życia* tak się przedstawia:

Chłopcy.	Dziewczynki.
$r = 0,567, \text{B.P.} \pm 0,068$	$r = 0,316, \text{B.P.} \pm 0,114$
Razem:	
$r = 0,441, \text{B.P.} \pm 0,063$	

Wykazuje to średnią korelację dla wszystkich dzieci, a dość znaczną dla chłopców. Korelacja ta jest tylko cokolwiek niższa od tej, jaka istnieje między ich umiejętnościami szkolnymi a inteligencją. Co się tyczy dziewczynek, to ujawnia się słaba korelacja między ich umie-

jętnościami szkolnemi a ich warunkami życia. To stwierdza, że *chłopcy w silniejszym stopniu niż dziewczynki ulegają wpływom warunków domowych, zwłaszcza złych warunków*. Wymykają się wtedy z pod wpływu domu, którego opieka i pomoc jest im konieczna dla nabycia przyzwyczajęń szkolnych, niezbędnych dla dobrego ucznia. Oni ponadto odczuwają silniej niż dziewczynki potrzebę aktywności fizycznej i przez to w samych sobie, w swym temperamencie, znajdują więcej trudności do przezwyciężenia, ażeby nabyć poczucie obowiązku i zdolności do wysiłku. Te trudności odbijają się na ich wynikach szkolnych.

Zobaczmy jeszcze, jak się przedstawia współzależność między *umiejętnościami szkolnemi a stanem zdrowia* tych dzieci.

C h ł o p c y.

Stan zdrowia	Umiejętności szkolne			
	Powyżej 110	109 — 90	Poniżej 90	
Dobry	1 (20)	1 (4)	1 (6,7)	3
Średni	3 (60)	14 (56)	5 (33,3)	22
Zły	1 (20)	10 (40)	9 (60)	20
	5 (100 %)	25 (100 %)	15 (100 %)	45

D z i e w c z y n k i.

Stan zdrowia	Umiejętności szkolne			
	Powyżej 110	109 — 90	Poniżej 90	
Dobry	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0
Średni	3 (75)	8 (61,7)	5 (55,5)	16
Zły	1 (25)	5 (38,3)	4 (44,5)	10
	4 (100 %)	13 (100 %)	9 (100 %)	26 ¹

¹) Dwie dziewczynki nie były badane przez lekarza i dlatego jest tylko 26.

Tylko wśród chłopców, którzy się źle uczą, widzimy dość znaczną współzależność między wynikami szkolnymi i stanem zdrowia (60% wśród nich znajduje się w złym stanie zdrowia). To wykazywałoby, że zły stan zdrowia utrudnia do pewnego stopnia dziecku naukę w szkole. Jeśli jednak zwrócimy uwagę na wyniki szkolne 20 uczniów o złym stanie zdrowia, to przekonamy się, że niewszyscy źle się uczą; tylko 45% daje złe wyniki szkolne. Reszta daje średnie wyniki, a nawet jeden wśród nich (5%) zupełnie dobrze się uczy. To wykazuje, że zły stan zdrowia nie predestynuje niezmiennie dzieci na złych uczniów. Inne czynniki wchodzą tu także w grę.

Wśród dziewczynek, podobnie jak powyżej, widzimy mniejszą zależność wyników szkolnych od stanu zdrowia, niż wśród chłopców: 40% dziewczynek, które się źle uczą, znajduje się w złym stanie zdrowia. Z drugiej strony na 10 dziewczynek o złym stanie zdrowia tylko cztery, a więc 40% uczy się równie źle. Reszta uczy się średnio, a nawet jedna (10%) uczy się zupełnie dobrze.

Nie można zaprzeczyć istnieniu pewnej współzależności między pracą szkolną a stanem zdrowia dzieci, zdaje się jednak, że *dobre zdrowie odgrywa mniejszą rolę w powodzeniu szkolnem dzieci niż złe*. Nie można oczywiście wyciągać absolutnych wniosków z tych nielicznych danych. Zdaje się jednak całkiem prawdopodobne, że jeśli zły stan zdrowia przeszkadza w pracy szkolnej, utrudniając nieraz wszelki wysiłek, to jednak dobry stan zdrowia nie ułatwia wcale tej pracy. Jeśli ułatwia zdobycie się na wysiłek, to wzamian pobudza, zwłaszcza wśród chłopców, potrzebę aktywności fizycz-

nej, której praca szkolna nie zaspokaja i która przez to odciąga ich od szkoły. Stosunek między umiejętnościami szkolnymi a stanem zdrowia dzieci jest więc bardziej jeszcze skomplikowany niż ten, jaki istnieje między umiejętnościami szkolnymi a innymi czynnikami. Dlatego też współczynnik korelacji między temi dwoma czynnikami jest całkiem znikomy, aczkolwiek współzależność między nimi całkiem wyraźnie się zaznacza w sensie negatywnym (między złymi wynikami szkolnymi a złym stanem zdrowia), zwłaszcza wśród chłopców.

Współczynnik korelacji między *umiejętnościami szkolnymi a stanem zdrowia*:

Chłopcy.

$r = 0,245, \text{ B.P. } \pm 0,094$

Dziewczynki.

$r = 0,121, \text{ B.P. } \pm 0,130$

Razem:

$r = 0,183, \text{ B.P. } \pm 0,077.$

Zreasumujemy w kilku punktach to, co było powiedziane w tym rozdziale.

Jeśli ze splotu przyczyn, które wpływają na wyniki szkolne dzieci, usiłujemy wydzielić poszczególne czynniki, jak inteligencja, warunki życia, stan zdrowia, ażeby ocenić każdy z osobna, to najsilniejsza korelacja wykazuje się między wynikami szkolnymi a inteligencją. Jeśli się jednak weźmie pod uwagę warunki, w jakich się odbywał i teraz odbywa rozwój dziecka, jak również jego stan zdrowia, który jest jedną z konsekwencji tych warunków — to widzi się jasno, że *wyniki szkolne dziecka i jego inteligencja są zależne w wielkiej mierze od jego warunków życia*. Moje badania wykazują to w sposób uderzający, chociaż pośredni tylko.

Nie możemy porównywać bez zastrzeżeń tych wyników badań z poprzednimi (908 dzieci od 10 do 15 lat), ponieważ zastosowałam do nich inną serję testów inteligencji (testy umiejętności szkolnych były te same). Widzieliśmy, że wyniki badań dzieci 10-letnich były sztucznie podniesione przez mimowolną selekcję. Jeśli na karb tego położymy znaczną część różnicy, jaka się wykazała między wynikami dzieci 10-letnich, a dziećmi 1-go roku nauczania (7—8 lat), to i tak różnica na korzyść dzieci 10-letnich jest tak znaczna, że zwraca naszą uwagę. Żeby przekonać się, że nie pochodzi ona tylko z tej przyczyny, że zastosowałam dwie różne serje testów inteligencji, należy porównać wyniki badań testami umiejętności szkolnych (testy te były te same). Również zaznaczają się wielkie różnice w wynikach badań temi testami. Dzieci 1-go roku szkolnego były badane o dwa lata później niż dzieci od 10 do 15 lat. Znacznie niższy ich poziom intelektualny i poziom szkolny trzeba przypisać bardzo ciężkim warunkom ich życia i ich złemu stanowi zdrowia. Stwierdza to rozgrupowanie dzieci w klasach równoległych. Wpływ warunków ekonomicznych (bezrobocie), które pogarszają się z roku na rok, jest tu widoczny.

2. *Wyniki szkolne małych dzieci wydają się być bardziej zależne od ich inteligencji niż dzieci starszych, zwłaszcza wyniki szkolne dziewczynek.* Pod wpływem warunków życia, zarówno domowego jak i szkolnego, dzieci wyrabiają sobie w pierwszym roku szkolnym lub też w pierwszych latach nauczania pewien określony stosunek do szkoły i do pracy szkolnej, mniej lub więcej prawidłowy, który już później decyduje o ich powodzeniu szkolnem, uniezależniając je (powodzenie) w znacznej mierze od poszczególnych czynników, jak inteligencja, warunki domowe i t. p.

3. Silniejsza jest współzależność między wynikami szkolnemi a inteligencją wśród dziewczynek, ponie-

waż, jak to zobaczymy, są one bardziej odporne na inne trudności, które można przewyższać pracowitością i zdolnością do wysiłku.

4. *Silniejsza jest współzależność między złymi wynikami szkolnymi a słabą inteligencją, złymi warunkami życia i złym stanem zdrowia, niż między dobrymi wynikami szkolnymi a powyższymi czynnikami w dodatkiem znaczeniu, i to zwłaszcza wśród chłopców.*

Czynniki ujemne jak mała inteligencja, złe warunki życia i zły stan zdrowia stanowią poważne przeszkody w pracy szkolnej dziecka, jednak brak tych przeszkód nie wystarcza, ażeby dziecko dobrze się uczyło. Potrzebne są tu jeszcze pewne właściwości charakteru, a szczególnie *zdolność do wysiłku*. Rodzice, a następnie szkoła, powinny ćwiczyć tę zdolność u dziecka od jego najwcześniejszych chwil życia, ażeby później nie dało się zniechęcić napotykanymi trudnościami. Szkoła nie spełnia tego zadania, bo nie wykorzystuje w tym celu spontanicznej chęci do pracy u dzieci, które przychodzą do niej. Życie rodzinne nie wymaga od chłopców tyle wysiłku, ile wymaga od dziewczynek, i dlatego te ostatnie mają więcej okazji do ćwiczenia zdolności do wysiłku i do przewyższania trudności. Nie dają się więc tak łatwo zniechęcić do pracy jak chłopcy, którzy też prędzej rezygnują z powodzenia pod wpływem napotykanych trudności.

CZĘŚĆ III.

BADANIA WGLĄB (INDYWIDUALNE).

WSTĘP.

W tej części pracy rozpatruję zagadnienie w jego formie najbardziej złożonej, tak jak się przedstawia w praktyce szkolnej. Szukam przyczyn powodzenia lub niepowodzenia szkolnego dzieci w ich osobowości i w całokształcie ich warunków życia w szkole i w domu. Badania tego rodzaju nie mogą obejmować wielkiej liczby przypadków. Ograniczyłam się więc do zbadania 110 dzieci (51 chłopców i 59 dziewczynek), które znam dobrze, bo jestem z nimi w bliskim kontakcie od szeregu lat.

W przeciwieństwie do badań poprzednich, przy których opierałam się na wynikach testów inteligencji i umiejętności szkolnych, tutaj biorę pod uwagę *oceny nauczycieli co do pracy szkolnej dzieci*. Powodzenie lub niepowodzenie szkolne od tych ocen zależy. One mają przede wszystkim znaczenie w szkole: one decydują, czy dziecko przejdzie do następnej klasy, czy też pozostanie w tej samej. Porównywan te oceny postępów

✓ szkolnych dzieci z oceną ich inteligencji, otrzymaną przy pomocy testów. (Dzieci są badane pod względem inteligencji co dwa lata dwiema serjami testów: jedną przy ich wstępowaniu do szkoły, drugą od III klasy poczynając).

W poprzednich rozdziałach poszukiwałam korelacji między wynikami szkolnymi a inteligencją. Teraz, przeciwnie, *szukam wyjaśnienia przyczyn niezgodności między temi dwoma czynnikami*, ażeby tą drogą wykryć inne, poza inteligencją, przyczyny, które wpływają na postępy szkolne dzieci. Usiłuję odpowiedzieć na pytanie: *jakie czynniki obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji i robią z dzieci zdolnych złych uczniów i jakie czynniki, przeciwnie, podnoszą wyniki szkolne w stosunku do inteligencji i ze średnio inteligentnych dzieci robią dobrych uczniów*. (Mówię: ze średnio inteligentnych, a nie z mało inteligentnych, gdyż ci ostatni, niestety, nigdy nie są zupełnie dobrymi uczniami, jak to wyraźnie wykazują moje badania). Jakkolwiek opieram się na ocenach nauczycieli co do wyników szkolnych dzieci, konfrontuję te oceny z ocenami testowymi tychże wyników szkolnych. Toż samo robię z ocenami inteligencji dzieci. Biorę za podstawę oceny testowe jako bardziej wartościowe, o czym była mowa w rozdziale o metodach, ale konfrontuję je z ocenami inteligencji dzieci, dokonanymi przez nauczycieli. Tą drogą mogę głębiej wnikać w osobowość dziecka i w przyczyny powodzenia lub niepowodzenia szkolnego.

Jasne jest, że tego rodzaju badania nie wyczerpują całkowicie zagadnienia, ponieważ nie można przewidzieć wszystkich różnorodnych sytuacji, w jakich dzieci mogą się znajdować. One pozwalają tylko

stwierdzić, jak bardzo skomplikowany jest splot przyczyn, które wpływają na postępy szkolne dzieci, jak bardzo trzeba być ostrożnym przy ocenach dziecka, przy wymaganiach, jakie mu stawiamy, przy naganach i karach, jakie mu wymierzamy, a wreszcie, jak ważne jest świadome i odpowiednie ustosunkowanie się szkoły do dziecka.

Ażeby uchwycić w sposób bardziej wyraźny stosunek między postępami szkolnymi dzieci a ich inteligencją, a głównie żeby wyraźniej mogły uwypuklić się niezgodności między temi dwoma czynnikami, wybrałam do zbadania cztery kategorie dzieci:

1) dzieci wybitnie inteligentne w liczbie 37: 13 chłopców i 24 dziewczynki;

2) dzieci dobrze uczące się w liczbie 55: 17 chłopców i 38 dziewczynek;

3) dzieci mało inteligentne w liczbie 30: 19 chłopców i 11 dziewczynek;

4) dzieci źle uczące się w ilczbie 15: 12 chłopców i 3 dziewczynki ¹⁾).

Wybierając do badania te cztery kategorie dzieci powyżej i poniżej przeciętnych, miałam również na celu

¹⁾ Liczba dzieci w poszczególnych klasach w roku 1931—1932.

I klasa	chłopcy 16	dziewcz. 20	Razem 36
II „	„ 18	„ 17	„ 35
III „	„ 11	„ 23	„ 34
IV „	„ 10	„ 23	„ 33
V „	„ 16	„ 19	„ 35
VI „	„ 15	„ 18	„ 33
VII „	„ 12	„ 17	„ 29
	98	137	235

ograniczenie do pewnego stopnia subiektywizmu nauczycieli przy ocenach wyników szkolnych dzieci. Ponieważ władze szkolne wywierają nacisk na nauczycieli, ażeby nie pozostawiali zbyt dużej liczby dzieci w tych samych klasach, mogą uważać jako istotnie złych uczniów te dzieci, które nie są promowane do następnych klas. Ponieważ nauczyciele w ocenach swych nie przekraczają łatwo trzech stopni (2, 3 i 4), mimo teoretycznej skali pięciostopniowej, a niektórzy z zasady nie dają nigdy piątek albo dają całkiem wyjątkowo, uznawałam więc jako dobrych uczniów te dzieci, które otrzymywały jako średnią ocenę swych postępów szkolnych 5 lub 4.

Wyniki, które będę rozpatrywała, przedstawiają sytuację danej szkoły w ciągu roku szkolnego 1931/32. Nie znaczy to, żeby ten sam stan rzeczy — to jest ten sam stosunek między dobrymi i złymi uczniami, między dziećmi bardzo inteligentnymi i nieinteligentnymi — istniał każdego roku i w rozmaitych szkołach. To jednak ułatwia wniknięcie w sytuację.

Przedstawiam wyniki badań w następujący sposób:

1. Procent chłopców i dziewczynek każdej z czterech kategorii dzieci (w stosunku do liczby dzieci w szkole).

2. Rozsianie dzieci każdej kategorii w poszczególnych klasach (w stosunku do liczby dzieci w każdej klasie).

3. Procenty uczniów bardzo zdolnych i mało zdolnych, dających wyniki szkolne dobre, średnie i złe, oraz procenty dobrych i złych uczniów, wykazujących inteligencję dużą, średnią i słabą.

4. Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci bardzo zdolnych i mało zdolnych, dających wyniki szkolne dobre, średnie i złe, oraz dobrych i złych uczniów, wykazujących dużą, średnią i słabą inteligencję.

5. Charakterystyki poszczególnych uczniów.

6. Wnioski.

R o z d z i a ł V.

DZIECI BARDZO ZDOLNE.

Podaję tu wyniki dzieci, których inteligencja przekracza I. I. 120.

Na 235 dzieci w szkole było bardzo zdolnych 37, to jest 15,7%.

Na 98 chłopców 13, a więc 13,3%.

Na 137 dziewczynek 24, a więc 17,5%.

Bardzo zdolnych dziewczynek było więc stosunkowo więcej niż chłopców. Rozsianie w klasach dzieci bardzo zdolnych przedstawiało się następująco (w stosunku do liczby dzieci w każdej klasie):

Liczby bezwzględne.

Klasa	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Chłopcy . . .	2	3	3	2	3	0	0	13
Dziewczynki .	2	1	7	8	4	2	0	24
Razem . . .	4	4	10	10	7	2	0	37

Procenty.

Klasa	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Chłopcy . .	12,5	16,6	27,3	20,0	18,9	0	0	
Dziewczynki.	10,0	5,9	30,4	34,8	21,1	11,1	0	
Razem . . .	11,1	11,4	29,4	30,3	20,0	6,1	0	

Powodzenie szkolne a inteligencja.

Widzimy, że procent dzieci bardzo zdolnych niezależnie od płci zwiększa się do IV kl. włącznie, następnie zaczyna się spadek. W kl. VI jest już ich znikomy procent, który stanowią w dodatku wyłącznie dziewczynki; w klasie VII nie ma wcale dzieci bardzo zdolnych.

Jest dość trudno porównywać te wyniki z wynikami poprzednich badań (908 dzieci od 10 do 15 lat), ponieważ: 1) Tutaj bierzemy pod uwagę klasy, w których się dzieci znajdują, poprzednio brało się pod uwagę wiek dzieci. Wiemy, że wiek dzieci niezawsze odpowiada właściwej klasie, że dzieci jednej klasy różnią się nieraz o kilka lat życia między sobą. 2) Warunki pracy w danej szkole są inne i lepsze niż w innych ze względu na jej charakter eksperymentalny. Również cokolwiek lepsze są naogół warunki życia tych dzieci w stosunku do dzieci innych szkół, ponieważ pochodzą one w dużej części ze sfer zamożniejszych i bardziej kulturalnych. 3) W poprzednich badaniach wyniki szkolne dzieci były oceniane przy pomocy testów, tutaj są oceniane przez nauczycieli. Wiemy, że te dwa rodzaje ocen nie pokrywają się całkowicie. 4) Wreszcie teraz mamy do czynienia z małą liczbą dzieci, więc przypadek może odgrywać większą rolę niż w poprzednich badaniach wielkiej liczby dzieci.

Jeśli chodzi o dzieci bardzo zdolne, z których jedno tylko powtarzało klasę, możemy nie brać pod uwagę pierwszej różnicy, ponieważ wiek tych dzieci, z wyjątkiem jednego, odpowiada właściwym klasom. Stwierdzamy największy procent dzieci bardzo zdolnych w III i IV klasach, to jest między dziećmi 10 i 11-letnimi, co zgadza się z poprzednimi wynikami. Niestety w poprzednich badaniach nie posiadaliśmy wyni-

ków dzieci poniżej 10 lat, badanych tą samą serją testów. Nie możemy więc nic powiedzieć o inteligencji dzieci poniżej 10 lat. Nie wiemy więc, czy też wzrastałby procent dzieci bardzo zdolnych do 10 — 11 lat, jak to wykazało się w tych badaniach. Jeśli weźmiemy jednak pod uwagę wyniki badań dzieci 1-go roku nau czania (7 — 8 lat), byłibyśmy skłonni wnioskować, że inteligencja dzieci szkół powszechnych wzrasta do III i IV klasy, a więc do 10 i 11 lat, a następnie obniża się (w stosunku do wieku). Jaka część odpowiedzialności przypada za to na szkołę? O ile chodzi o dane dzieci, to możemy z dość dużą pewnością powiedzieć, że zwiększanie się wśród nich osobników bardzo zdolnych do IV klasy włącznie tłumaczy się dobroczynnym wpływem szkoły, która jest jedną z lepszych i stosując nowe, udoskonalone metody nauczania, ułatwia rozwój umysłowy dzieci. Czy można to samo powiedzieć o innych szkołach?

Wpływ szkoły na rozwój dzieci powinien być tem silniejszy, im biedniejsze i mniej kulturalne jest środowisko, z którego dzieci pochodzą, pod warunkiem oczywiście, że płynące stąd trudności życiowe dziecka pod postacią nędzy, zaniedbania, braku opieki, a również związane z tem trudności szkolne nie wezmą góry nad dobroczynnym wpływem szkoły.

Widzimy, że liczba dzieci bardzo zdolnych maleje w klasach wyższych — stwierdziliśmy to samo przy poprzednich badaniach. Tłumaczyliśmy to faktem, że dzieci zdolne opuszczają wcześniej szkołę powszechną i przechodzą do szkół średnich. W szkole, o której mowa, zdarza się to częściej, niż w innych, ponieważ dzieci należą w znacznej mierze do sfer zamożniejszych i bar-

dziej kulturalnych. Rodzice ich przywiązują więc wagę do tego, ażeby uczyli się dalej. Chłopcy zdolni wcześniej i liczniej opuszczają szkołę i dlatego niema ich już wcale w VI kl. i wogóle jest ich mniej w szkole, niż dziewczynek.

Zobaczmy teraz, jak są oceniane postępy szkolne danych dzieci.

Dzieci bardzo zdolne:

Wyniki szkolne	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Dobre	8 — 61,6 %	16 — 66,7 %	24 — 64,9 %
Średnie	4 — 30,7 %	8 — 33,3 %	12 — 32,4 %
Złe	1 — 7,7 %	0 — 0	1 — 2,7 %

Widzimy, że niewszystkie dzieci bardzo zdolne dają dobre wyniki szkolne. Zgórá jedna trzecia (35,1 %) dzieci czyni postępy, które nie odpowiadają ich uzdolnieniom, a nawet pewien procent wśród chłopców uczy się źle (7,7%). Przytem więcej jest chłopców bardzo zdolnych, dających gorsze wyniki szkolne niż dziewczynek. Zobaczmy jeszcze, jakie jest rozsianie w poszczególnych klasach dzieci bardzo zdolnych, czyniących dobre, średnie i złe postępy szkolne:

Chłopcy bardzo zdolni.

Postępy	I	II	III	IV	V	VI	VII
Dobre . . .	100	66,6	66,6	50	33,3	0	0
Średnie . .	0	33,3	33,3	50	33,3	0	0
Złe	0	0	0	0	33,3	0	0

Dziewczynki bardzo zdolne.

Postępy	I	II	III	IV	V	VI	VII
Dobre . . .	100	100	85,7	62,7	25,0	50	0
Średnie . .	0	0	14,3	37,3	75,0	50	0
Złe	0	0	0	0	0	0	0

Widzimy wyraźnie, że *dzieci bardzo zdolne lepiej się uczą w niższych klasach, niż w wyższych*. W pierwszym roku nauczania wszyscy chłopcy i wszystkie dziewczynki zdolne również dobrze się uczą. Następnie w miarę posuwania się do klas wyższych maleje procent dobrze uczących się wśród bardzo zdolnych, zwłaszcza wśród chłopców. Przytem chłopcy wcześniej się załamują niż dziewczynki, bo w klasie II jeszcze wszystkie dziewczęta zdolne dają dobre wyniki szkolne, a wśród chłopców już pewien procent daje średnie wyniki. W klasie V spotyka się wśród bardzo zdolnych chłopców nawet takich, którzy się źle uczą. Wśród dziewczynek niema wcale takich, a w kl. VI widzimy nawet podniesienie się wśród nich procentu dobrych uczenic.

To, że starsi uczniowie pracują stosunkowo gorzej od młodszych, jest faktem nowym, którego nie mogliśmy skonstatować przez poprzednie badania, ponieważ mieliśmy tam do czynienia z dziećmi od 10 lat wzwyż. Widzieliśmy jednak, że bardzo zdolni chłopcy 12 i 13-letni pracują stosunkowo do swej inteligencji gorzej od innych roczników. Porównywając wyniki badań, przeprowadzonych w tej szkole, z wynikami badań poprzednich, odnoszących się do 908 dzieci z różnych szkół, stwierdzamy następujące wspólne fakty:

1. Znaczny procent dzieci bardzo zdolnych daje wyniki szkolne poniżej swego poziomu inteligencji (35% w tej szkole, 43,5% w innych szkołach).

2. To są zwłaszcza chłopcy bardzo zdolni, którzy dają gorsze wyniki szkolne (38,4% chłopców, 33,3% dziewczynek w tej szkole; 44,7% chłopców i 41,7% dziewczynek w innych szkołach).

3. Starsze bardzo zdolne dzieci (zwłaszcza chłopcy) pracują gorzej od małych.

Ażeby się zorientować, co przeszkadza dzieciom bardzo zdolnym wykazywać się również dobrymi postępami w nauce, rozpatrzmy indywidualnie wypadki niezgodności między postępami szkolnymi a inteligencją. Takich wypadków było 13: 5 wśród chłopców (38,4%) i 8 wśród dziewczynek (33,3%).

Chłopcy bardzo zdolni, których wyniki szkolne są poniżej poziomu inteligencji.

A) Kl. V. Wiek 11;3. I. I. 126 (5). I. S. 109 (3,5). Postępy szkolne 2. Powtarza kl. V-tą. Chłopiec zagrożony gruźlicą. Dwóch starszych braci jest chorych na gruźlicę. W domu ciężka atmosfera moralna. Rodzice nie żyją ze sobą. Matka ze starszymi synami mieszka osobno. Chłopiec pozostał u ojca. Ojciec trzyma w domu kochankę, z którą chłopiec wojuje. Ojciec despotyczny, terorem utrzymuje dobre stosunki w domu. Chłopiec zbyt dojrzały fizycznie i psychicznie. Bardzo lotny umysł, szybko i logicznie myśli. Zapalony, pełen inicjatywy, ale na krótką metę. Uwaga rozproszona, zainteresowania zmienne. Duża ruchliwość, niepokój, podniecenie. Przytem brak wytrwałości, brak zdolności do wysiłku na dłuższą metę. Niedokładny, niestaranny w pracy. Daje sobie ze wszystkim radę, ale nic nie wykona porządnie, nie umie zorga-

nizować sobie pracy, brak techniki pracy, naskutek tego przy dużej inteligencji ma wielkie braki w wiadomościach szkolnych i złe oceny od nauczycieli. Wstąpił do szkoły od razu od kl. II-ej; przeskoczył I-szą, napotkał trudności wypływające z braku techniki pracy, której nie nabył w I kl. W domu nikt nie pomógł mu do wyrobienia w sobie przyzwyczajenia do pracy, do starannego odrabiania lekcyj. Przy nerwowości i stałym podnieceniu chłopcu trudno było samemu wyrobić sobie te nawyki, załamał się też dość szybko. Przez II, III i IV kl. przeszedł jako słaby uczeń. W V kl. został na drugi rok.

B) Kl. V. Wiek 12;1. I. I. 120 (5). I. S. 103 (3). Postępy szkolne 3. Powtarzał kl. IV-tą. Chłopiec wybujały, ale przygarbiony, o niezdrowym wyglądzie. Złe odżywiany. Zagrożony gruźlicą kości. Siostra chora na gruźlicę płuc. Jedna brudna i mała izba, w niej mieszka pięć osób. Ojciec robotnik, pracuje trzy dni w tygodniu. Chłopiec mimo dużej inteligencji od samego początku miał trudności w szkole, szczególnie w pisaniu. Gruźlica kości ujawniała się przez długi czas bólem palca u prawej ręki. Stąd psychiczny uraz, który trwa, mimo usunięcia przyczyny fizycznej, i utrudnia chłopcu staranne pisanie. Zeszyty jego są nieporządne. Pismo bardzo brzydkie, zadane prace zawsze niestarannie wykonane. To spowodowało zatrzymanie go w kl. IV-tej, co pogorszyło tylko sytuację. Chłopiec skurczył się w sobie, stał się bardziej jeszcze nieśmiały i skryty, tylko przy jakiejś zaczepce wybuchu gwałtownie. Przyznaje się, że nie lubi się uczyć, woli biegać, grać w piłkę i czytać książki o podróżach i przygodach. Do kl. V przeszedł z jeszcze gorszymi wynikami, tylko trudno było zatrzymywać go raz jeszcze. W kl. V-tej pod wpływem nowej nauczycielki, która otoczyła go specjalną opieką, zaczyna pomału przystosowywać się do szkoły i do pracy szkolnej.

C) Kl. IV. Wiek 10;1. I. I. 121 (5). I. S. 116 (4). Postępy szkolne 3. Średni stan zdrowia. Warunki domowe również średnie. Chłopiec bardzo miły, dający się lubić. Niesłuchanie żywy, o silnej potrzebie aktywności fi-

zycznej. Przepada za sportami. Piłka nożna jest jego namiętnością, chociaż zbyt wyczerpuje jego serce. Dom o niskiej kulturze nie budzi w nim innych zainteresowań. Rodzice łagodni, zbyt pobłażliwi, nie umieją dopilnować chłopca, ażeby zawsze odrabiał lekcje. Jego I. S. 116 wykazuje, że posiada odpowiednie do inteligencji umiejętności szkolne, tylko nie umie ich należycie wykazać, bo na lekcjach nie siedzi dość spokojnie, w domu nie odrabia dostatecznie starannie zadanych prac, a tych rzeczy wymaga szkoła od dobrego ucznia.

D) Kl. III. Wiek 9;0. I. I. 125 (5). I. S. 109 (3,5). Postępy szkolne 3. Chłopiec bardzo miły, zdrowy, w dobrych warunkach domowych. Dom inteligentny, zamożny, dba bardzo o dzieci. Chłopiec przeskoczył kl. I i wstąpił od razu do II-giej. Napotkał na trudności ze względu na brak techniki pracy i przystosowania się do pracy zbiorowej, czego nie nabył w kl. I-ej. Trudności tych nie przezwyciężył, bo jego stosunek do pracy jest uczuciowy; robi z wielkim zapałem to, co go interesuje, w domu zaś nie przywiązywano wagi do jego początkowej pracy ze względu na jego młody wiek i na jego inteligencję. Nie nabył więc techniki pracy i przyzwyczajenia do obowiązkowości. Jest niestarány, niesystematyczny. Objawia zdolność do wysiłku tylko wtedy, gdy go praca interesuje. Mimo więc dużego czytania i dużej inteligencji wykazuje się tylko jako średni uczeń w pracy szkolnej. Nie ma cech dobrego ucznia, to jest obowiązkowości, systematyczności i staranności.

Dziewczynki bardzo zdolne, których wyniki szkolne są poniżej poziomu inteligencji.

A) Kl. VI. Wiek 12;0. I. I. 121 (5). I. S. 115 (4). Postępy szkolne 3. Dziewczynka zdrowa, dobrze rozwinięta fizycznie. Trochę źle wymawia. Dom średnio zamożny i średnio kulturalny. Do III kl. uczyła się dobrze. Później opuściła się w pracy szkolnej. Jest niestarána

i niesystematyczna w odrabianiu lekcji. Lubi ruch, aktywność fizyczną. Jej I. S. 115, tylko niewiele niższy od ilorazu inteligencji, stwierdza, że dziewczynka posiada odpowiedni stopień umiejętności szkolnych, tylko nie umie czy też nie stara się ich wykazać. Interesuje się chłopcami. Dość wcześnie zaczęła objawiać zainteresowania seksualne. Od siódmego roku życia uprawia onanizm. Od III kl. grupuje koło siebie dziewczynki, objawiające zainteresowania seksualne w silniejszym stopniu, niż inne. Dom nie wyrobił w niej przyzwyczajień do obowiązkowości, systematyczności i staranności. Szkoła nie umiała pokierować jej zainteresowaniami.

B) Kl. V. Wiek 11;2. I. I. 126 (5). Postępy szkolne 3. Dziewczynka w bardzo ciężkich warunkach życia. Od dwóch lat matka nie żyje, a ojciec ożenił się drugi raz z młodą dziewczyną i nie chce córki trzymać u siebie. Jest najmłodsza. Starsze rodzeństwo już prowadzi życie samodzielne. Dziewczynka zdrowa, mimo złego odżywiania. Miła, ale zgaszona. Mieszka u siostry, która ma pięcioro własnych dzieci i gdzie jest bieda. Musi chodzić codziennie daleko do ojca, żeby przynieść sobie coś do jedzenia, bo u siostry nie dostaje jeść. Nie ma czasu na odrabianie lekcji. Wieczorami siostra nie pozwala palić światła. W I i II kl. dziewczynka uczyła się dobrze, bo jeszcze żyła matka.

C) Kl. V. Wiek 10;0. I. I. 130 (5). I. S. 107 (3). Postępy szkolne 3. Dziewczynka dobrze zbudowana, zdrowa, o dużej żywotności. W I i II kl. dobrze się uczyła. Od III-ciej pogorszyła się. Testy umiejętności szkolnych wykazują, że istotnie ma znacznie mniejsze umiejętności szkolne od inteligencji. Posiada słabą pamięć wzrokową, to utrudnia jej nauczanie się dobrze pisać i orjentować na mapie. Nie umiała przezwyciężyć tych trudności, bo nie wyrobiono w niej poczucia obowiązku i zdolności do wysiłku. Wstąpiła do szkoły o rok zawcześnie. Ponieważ była młoda i bardzo inteligentna, dom lekceważył sobie jej początkową pracę szkolną. Nie przyzwyczajano jej do obowiązkowego i starannego wykonywania zadanych lekcji. Brak

tych nawyków utrudnił jej przezwyciężenie przeszkód, napotkanych w pracy szkolnej ze względu na słabą pamięć wzrokową. Zrezygnowała więc dość wcześnie z dalszego uczenia się. Posiada temperament chłopca. Lubi ruch, aktywność fizyczną.

D) Kl. V. Wiek 11;2. I. I. 138 (5). I. S. 127 (5). Postępy szkolne 3. Mała, zewnętrźnie zaniedbana dziewczynka. Posiada wybitne uzdolnienia muzyczne i literackie. W I i II kl. jej postępy były dobre. Od III kl. pogorszyły się. Zaczęła w tym czasie uczęszczać jednocześnie i do szkoły muzycznej, co jej zajmuje dużo czasu. Niedbale i niestarannie wykonywa prace szkolne. Jej iloraz umiejętności szkolnych (127) wykazuje jednakże, że posiada potrzebne umiejętności szkolne w wysokim stopniu, tylko nie umie czy też nie stara się wykazać ich. Będąc przeciążona pracą w dwóch szkołach, nie wyrobiła w sobie nawyku do staranności i systematyczności. Przytem jej zewnętrzny zaniedbany wygląd stwierdza, że żyje raczej wewnętrznym życiem, lekceważąc zewnętrzną staranność, czy to w stosunku do swego wyglądu, czy też do wykonywanych przez siebie prac. W szkole przez długi czas była niedoceniana, bo nauczyciele sugerowali się jej niestarannością i pozorną biernością na lekcjach. Po zwróceniu ich uwagi na dziewczynkę zaczęli odkrywać w niej wybitną inteligencję i pobudzać jej aktywność szkolną z bardzo dobrymi wynikami.

E) Kl. IV. Wiek 10;3. I. I. 121 (5). I. S. 107 (3). Postępy szkolne 3. Ładna i miła dziewczynka o silnych zainteresowaniach artystycznych. Lubi śpiew, taniec i wykazuje w tym kierunku wybitne uzdolnienia. W I i II kl. dobrze się uczyła. Od III kl. pogorszyły się jej postępy. Nauka szkolna nie zaspokaja jej zainteresowań. Ekspansuje się natomiast w imprezach artystycznych, które szkoła urządza. Zaznacza się wtedy wybitnie w tańcu i śpiewie. W wykonywanych pracach jest niestaranna. Jest przytem bardzo nerwowa. Trudno jej siedzieć spokojnie na lekcji, trudno jej cierpliwie i dokładnie coś przeprowadzić,

F) Kl. IV. Wiek 10;3. I. I. 125 (5). I. S. 120 (5).
Postępy szkolne 3. Dziewczynka duża, błada z ustami zawsze otwartymi. Ma polipa w nosie, którego już raz operowano. To jej utrudnia oddychanie. Przytem jest anemiczna i bardzo nerwowa. Warunki domowe dość dobre, rodzina bardzo dba o nią. Mówi sama o sobie, że nie ma sił do pracy. Gdy odpowiada na lekcjach, drży cała. Do III kl. włącznie dawała jednak dobre wyniki. W IV kl. już nie starcza jej sił. Testy wiadomości szkolnych wykazują jednak dobre wyniki szkolne. Nie ma tylko sił do starannego wykonywania prac, przy odpowiadaniu zbyt się denerwuje i dlatego jest gorzej oceniana przez nauczycieli.

G) Kl. IV. Wiek 10;0. I. I. 130 (5). I. S. 113 (4).
Postępy szkolne 3. Dziewczynka anemiczna, błada, szczupła, o miłej powierzchowności. Jedyńca z drugiej żony ojca, ma znacznie starsze od siebie przyrodnie rodzeństwo. Rozpieszczana przez wszystkich: rodziców i rodzeństwo, ale i gaszona przez starsze znacznie otoczenie. Niezaradna, niedołążna, nieprzyzwyczajona do wysiłku, przytem słabe zdrowie utrudnia jej pracę. Jest cicha, nieśmiała, mało wierząca w siebie. Do kl. IV włącznie dawała średnie wyniki szkolne. Odkąd zwrócono uwagę na jej inteligencję i odkąd nauczycielka zaczęła w niej budzić wiarę w siebie, jej postępy szkolne poprawiły się znacznie.

H) Kl. III. Wiek 9;10. I. I. 124 (5). I. S. 109 (3,5).
Postępy szkolne 3. Średni stan zdrowia. Wybitnie słaby wzrok. Warunki domowe dość ciężkie: sześć osób w jednej małej izbie. Ojciec szofer. Dziewczynka duża, dość dobrze zbudowana, o miłej powierzchowności. Bardzo delikatna, wrażliwa, nieśmiała i niepewna siebie. Gdy miała rok, zachorowała na przewlekłe zapalenie oczów. Dwa lata musiała przebywać w ciemności, to jest na łóżku osłoniętym płachtami. Pozostał potem słaby wzrok; bola ją oczy przy czytaniu. W domu nie ma dobrych warunków do pracy, mały stolik, sześć osób, złe oświetlenie wieczorem. Odrabianie lekcji przedstawia dużo trudności, zwłaszcza przy jej słabym wzroku. Przytem długotrwała cho-

roba oczów czy też długotrwałe przebywanie w ciemności pozostawiło wielką wrażliwość na światło. Nie może zasnąć, dopóki jest światło w pokoju. Ponieważ w pokoju są cztery osoby dorosłe, które chodzą późno spać, więc dziewczynka późno zasypia. Rano z trudem wstaje. Ze względu na wzrok mało czyta i jej zdolności słowne są mało rozwinięte. Dlatego też lubi roboty i wykazuje w tym kierunku uzdolnienie, ale i tu słaby wzrok przeszkadza jej. Przytem matka bardzo surowa, często gniewa się i bije dziecko za niepowodzenia szkolne. Siostra młodsza zdrowa, energiczna gasi jej i tak słabą wiarę w siebie. W tym roku szkolnym dziewczynka dostała nową nauczycielkę, która nie umiała z dostateczną wyrozumiałością ustosunkować się do dziecka, dlatego też wyniki szkolne znacznie się pogorszyły.

W n i o s k i.

Jeśli uogólnimy teraz te przyczyny, które utrudniły danym dzieciom wykazanie się odpowiedniami do inteligencji postępami szkolnemi, to będą one następujące:

1. *Silna potrzeba aktywności fizycznej* (u chłopców zwłaszcza), której szkoła nie zaspokaja, a która ujawnia się w bieganiu, w zabawach hałaśliwych, w uprawianiu sportów i t. p. To odciąga wielu chłopców, zwłaszcza w środowisku mniej kulturalnem, od nauki szkolnej i od czytania książek, utrudniając im wyrobienie słowne, tak bardzo cenione w szkole, a tak mało rozwinięte wśród dzieci proletariatu. Duża potrzeba aktywności fizycznej ujawnia się, chociaż znacznie rzadziej, i wśród dziewczynek o dość bujnym temperamencie. Szkoła, nie zaspokajając tej potrzeby, pozwala jej wyradzać się w przedwczesne zainteresowania seksualne.

2. *Zły stan fizyczny*, utrudniający dziecku zdobyć się na wysiłek.

3. *Pewne braki fizyczne*, jak słaby wzrok, słaby słuch, zła wymowa albo też *pewne braki psychiczne*, jak słaba pamięć wzrokowa i t. p. Te braki, dołączając się do innych warunków niekorzystnych dla dziecka, wywołują w niem onieśmienie, brak wiary w siebie i utrudniają pracę szkolną.

4. *Złe warunki domowe materialne i moralne*, które pociągają za sobą brak opieki i utrudniają dziecku nabycie niezbędnych przyzwyczajień szkolnych. Często wywołują też różnego rodzaju urazy psychiczne, które utrudniają dziecku wejście w kontakt z nauczycielami i kolegami oraz przystosowanie się do pracy szkolnej.

5. *Brak właściwości niezbędnych w pracy szkolnej*, jak *poczucie obowiązku, zdolność do wysiłku, staranność i systematyczność w pracy i t. p.* Dzięki swej inteligencji dzieci te przeskakują często klasę I-szą, nie mają więc dosyć okazji do nabycia tych zalet w szkole. Nieraz zaczynają naukę przed zaczęciem wieku szkolnego i rodzice, lekceważąc sobie ich początkową pracę, jako zbyt młodych na daną klasę, a przytem inteligentnych, nie opiekują się nimi dostatecznie i nie ćwiczą ich w tych przyzwyczajeniach w samych początkach nauki.

6. *Rozdźwięk między pracą szkolną a zajęciami pozaszkolnymi, którym się dziecko oddaje z zamiłowaniem.* Dzieci bardzo inteligentne wykazują zazwyczaj różne specjalne zainteresowania; dziewczynki np. zainteresowania artystyczne, chłopcy zamiłowania do majstroowania, z którymi się szkoła nie liczy i których nie zaspokaja.

7. *Przeciążenie dzieci, płynące ze złej organizacji pracy i z powyżej zaznaczonego rozdzwiewku między zajęciami szkolnymi a pozaszkolnymi, co w rezultacie utrudnia dzieciom nabycie techniki pracy i prowadzi do zniechęcenia.*

Rozdział VI.

DZIECI DOBRZE UCZĄCE SIĘ.

Podaję tu wyniki tych dzieci, których ogólne postępy szkolne są oceniane przez nauczycieli na 4 albo na 5.

Dzieci takich było 55 na 235 — 23,4%. Chłopców 17 na 98 — 17,3%. Dziewczynek 38 na 137 — 27%.

Widzimy znacznie więcej dziewczynek dobrze uczących się niż chłopców. Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci dobrze uczących się przedstawia się (w stosunku do liczby dzieci w każdej klasie) następująco:

Liczby bezwzględne.

Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Chłopcy . . .	3	6	4	1	1	0	2	17
Dziewczynki .	8	4	11	6	1	2	6	38
Razem . . .	11	10	15	7	2	2	8	55

Procenty.

Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Chłopcy . .	18,8	33,3	36,4	10,0	6,3	0	16,7	
Dziewczynki.	40,0	23,5	47,8	26,1	5,3	11,1	35,3	
Razem . . .	30,6	28,6	44,1	21,2	5,7	6,1	27,6	

Uderza nas przedewszystkiem znaczny procent dzieci dobrze uczących się w VII kl., gdzie nie ma wcale dzieci bardzo zdolnych. Przytem podniesienie się w VII kl. procentu dzieci dobrze uczących się jest niespodziewane po zmniejszaniu się tego procentu w klasach IV, V i VI. Tłumaczy się to dwiema przyczynami. Przedewszystkiem tendencyjnymi ocenami nauczycieli. Przepuszcza się do kl. VII dzieci, które powinny ukończyć szkołę, zazwyczaj więc wszystkie dzieci się promuje. W stosunku więc do tych słabszych, których jednak ocenia się dostatecznie, żeby można było wypuścić ich ze szkoły, lepszych trzeba ocenić dobrze. Przytem nauczyciele nie chcą utrudniać dzieciom ich kariery życiowej, wypuszczając ich ze szkoły z gorszymi stopniami.

Drugą przyczyną jest wzmożenie wysiłku ze strony dzieci kl. VII-ej jako ostatniej i prowadzącej do ukończenia szkoły. Przytem do kl. VII-ej dochodzą istotnie dzieci pracowitsze albo takie, których dom bardzo pilnuje i pobudza do pracy.

Widzieliśmy, że dzieci zdolne odpadają wcześniej ze szkoły powszechnej, przechodząc do średniej. Dzieci zdolnych nie ma więc wcale w VII kl. (przynajmniej w danym roku, w danej szkole). Zaś dzieci niezdolne, leniwe, bez opieki domowej, opuszczają szkołę przed jej ukończeniem, po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego.

Fakt, że jest w VII kl. dwa razy więcej dziewczynek dobrze uczących się niż chłopców, potwierdza przypuszczenie, że następuje w tej klasie wzmożenie wysiłku ze strony dzieci, bo dziewczynki, jak wszystko na to wskazuje, są zdolne do większego wysiłku niż chłopcy.

Przytem już w VI kl. wśród dziewczynek uwidocznia się wzmoczenie wysiłku. Badania poprzednie również wykazały, że dziewczynki od 12 lat, chłopcy zaś od 14 robią większy wysiłek niż poprzednio. Jeśli więc VII kl. potraktujemy oddzielnie, to zauważymy z zestawień, że *w pierwszych trzech klasach jest znacznie więcej dzieci dobrze uczących się niż w trzech wyższych, to jest IV, V i VI-ej.* Wśród chłopców zwłaszcza widoczny jest spadek procentu dobrze uczących się po kl. III-ciej. Od III kl. zaczynają się więc gromadzić i coraz bardziej wzrastać trudności, które dzieciom, zwłaszcza chłopcom, coraz mniej udaje się przezwyciężyć.

Charakterystyczne jest, że w kl. I-ej jest dwa razy więcej dziewczynek dobrze uczących się, niż chłopców przy jednakowej liczbie bardzo zdolnych chłopców i dziewczynek. Świadczyłoby to, że łatwiej jest dziewczynkom przystosować się do pracy szkolnej i do wymagań szkolnych niż chłopcom.

Zobaczmy teraz, jak się przedstawia inteligencja dzieci dobrze uczących się i jakie pod tym względem zachodzą różnice między chłopcami i dziewczynkami.

Wśród dzieci dobrze uczących się jest o inteligencji:

Inteligencja	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
b. dobra (powyżej 120)	8—47,1%	16—42,1%	24—43,6%
dobra (110—119)	4—23,5%	9—23,7%	13—23,6%
średnia (90 — 109)	5—29,4%	13—34,2%	18—32,8%
słaba (70 — 89)	0— 0 %	0— 0 %	0— 0 %

Przedewszystkiem uderza nas fakt, że *niema ani jednego dziecka o słabej inteligencji wśród dobrze uczą-*

cych się. Następnie, że trzecia część dobrych uczniów rekrutuje się z pośród dzieci o średniej inteligencji. Gdy porównywujemy osobno wyniki chłopców i dziewczynek, to znowu widzimy, że dziewczynki lepiej przystosowują się do wymagań szkolnych czy też lepiej przezwyciężają napotymane trudności w szkole niż chłopcy, bo wśród dobrych uczennic jest mniej bardzo zdolnych, a więcej średnio zdolnych, niż wśród dobrych uczniów.

Zobaczmy jeszcze, jakie jest rozszanie w poszczególnych klasach dzieci dobrze uczących się o różnym stopniu inteligencji.

Chłopcy (dobrzy uczniowie)

I. I.	I	II	III	IV	V	VI	VII
powyżej 120	66,6	33,3	75	100	100	0	0
110 — 119	33,3	33,3	0	0	0	0	0
90 — 109	0	33,3	25	0	0	0	100
poniżej 90	0	0	0	0	0	0	0

Dziewczynki (dobre uczennice).

I. I.	I	II	III	IV	V	VI	VII
wyżej 120	25	25	54,5	83,3	100	50	0
110 — 119	50	25	27,3	16,7	0	0	0
90 — 109	25	50	18,2	0	0	50	100
niżej 90	0	0	0	0	0	0	0

Przedewszystkiem widzimy, że wszystkie dzieci, które się dobrze uczą w kl. VII, posiadają przeciętną inteligencję; odgrywa tu więc rolę ich pracowitość, dobra

opieka domowa no i względne oceny nauczycieli, jak to zaznaczyłam powyżej.

Jeśli wykluczmy dzieci kl. VII, to widzimy, że częściej w klasach niższych spotyka się wśród dobrych uczniów dzieci o przeciętnej inteligencji niż w klasach wyższych. W klasach wyższych (z wyjątkiem VII-ej) zwłaszcza wśród chłopców dobrze uczących się spotykamy tylko wybitnie uzdolnionych, a więc uczą się dobrze tylko ci, którym to łatwo przychodzi. Wśród dziewczynek spotykamy już w VI kl. dobre uczennice o przeciętnej inteligencji, bo już w VI-ej kl. jest widoczne wśród nich wzmoczenie wysiłku. Poza tem częściej wśród dziewczynek spotykamy dobre uczennice o przeciętnej inteligencji; szczególnie wyraźnie to się zaznacza w kl. I-szej i II-ej, gdzie wśród dobrych uczennic tylko 25% jest bardzo inteligentnych. Możemy z tego wyciągnąć wniosek, że w niższych klasach dzieci częściej ulegają wpływom dodatnich czynników, które dołączając się do ich inteligencji, podnoszą wyniki szkolne, a w klasach wyższych bardziej ulegają (zwłaszcza chłopcy) wpływom ujemnych czynników, które obniżają ich wyniki szkolne w stosunku do inteligencji. Jeszcze wyraźniej nas to uderzy, jeśli porównamy procent dzieci bardzo inteligentnych z procentem dzieci dobrze uczących się w każdej klasie.

Chłopcy.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
I. I.							
Powyżej 120	12,5	16,6	27,3	20,0	18,9	0	0
Postępy szk.							
4 i 5.	18,8	33,3	36,4	10,0	6,3	0	16,7

Dziewczęta.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
I. I.							
Powyżej 120	10	5,9	30,4	34,8	21,1	11,1	0
Postępy szk.							
4 i 5.	40	23,5	47,8	26,1	5,3	11,0	35,3

Widzimy, że do III kl. włącznie więcej jest dzieci, które się dobrze uczą, zwłaszcza dziewczynek, niż dzieci bardzo inteligentnych. Od kl. IV zmniejsza się procent bardzo inteligentnych dzieci, bardziej się jednak zmniejsza procent dobrych uczniów (z wyjątkiem kl. VII-ej).

Jest szczególnie trudno porównywać te rezultaty z poprzednimi (908 dzieci), ponieważ przy rozpatrywaniu wyników dobrych uczniów najsilniej może zaznaczyć się różnica w ocenach wyników szkolnych przez nauczycieli i przy pomocy testów. Najlepszym przykładem tego jest kl. VII, gdzie widzimy wysoki procent dobrych uczniów, chociaż badania poprzednie wykazały 0% dobrych wyników szkolnych wśród dzieci 14 i 15-letnich. Jednak i w badaniach poprzednich wykazało się obniżenie wyników szkolnych w stosunku do inteligencji wśród starszych zdolnych chłopców, zwłaszcza wśród 13-letnich.

Zaznaczają się jeszcze inne różnice między wynikami tych i poprzednich badań. W poprzednich badaniach wykazała się wśród dziewczynek największa rozbieżność między wynikami szkolnymi a inteligencją w wieku lat 11, to znaczy w klasie IV. Teraz zaś ta rozbieżność na niekorzyść postępów szkolnych zaznacza się najsilniej w klasie V-tej. Natomiast chłopcy 11-letni wy-

kazali w poprzednich badaniach najmniej niezgodności, teraz zaś (w kl. IV-j) wykazali jej dość dużo na niekorzyść postępów szkolnych.

Możnaby z tego wnioskować, że dani chłopcy z IV klasy i dane dziewczynki z V klasy są zbyt surowo ocenieni przez nauczycieli pod względem postępów szkolnych. Niewiadomo, czy te różnice są spowodowane przypadkowo, na skutek małej liczby dzieci, których wyniki badań teraz zestawiamy, czy też istotnie dzieci w tym wieku wykazują pewne cechy charakteru, które powodują niedoceniając ich pracy przez nauczycieli, czego oczywiście testy nie biorą pod uwagę.

Żeby się zorientować, jakie czynniki dołączają się do przeciętnej inteligencji i podnoszą wyniki szkolne, rozpatrzmy poszczególne przypadki tych dzieci wśród dobrych uczniów, które posiadają przeciętną inteligencję. Jeśli wykluczmy dzieci kl. VII, ponieważ wyjaśniliśmy sobie już przyczyny ich dobrych ocen, to będziemy mieli do rozpatrzenia 10 przypadków — 3 chłopców i 7 dziewczynek.

Chłopcy o przeciętnej inteligencji, którzy osiągają dobre wyniki szkolne.

A) III kl. Wiek 9;3. I. I. 106. (3). Postępy szkolne 4. Chłopiec z domu kulturalnego i zamożnego. Rodzice bardzo dbają o niego. Ma wygląd dziewczynki, ładny, delikatny, pieśczośliwy. Jest bardzo obowiązkowy. Prace wykonywa starannie i porządnie. Jest ambitny, ale nie lubi przewodzić. Objawia stosunkowo małą, jak na chłopca, aktywność fizyczną. Kulturalna atmosfera domu ułatwia mu pracę szkolną. Poza tem bardzo staranna domowa opieka pomogła mu nabyć nawyk do obowiązkowo-

ści. Sprzyja jeszcze temu jego niewielka ruchliwość fizyczna. Chłopiec woli zajęcia intelektualne niż sporty, bieganie i t. p.

B) II kl. Wiek 8;6. I. I. 93. (3). Postępy szkolne 4. Chłopiec wąły, drobny, w obejściu delikatny i pieszczotliwy. Nie lubi biegać po dworze. Woli czytać książki lub majstrować. Warunki domowe dobre. Dwie izby bardzo czysto i estetycznie utrzymane. Rodzice posiadają duże ambicje na punkcie dzieci. Chłopiec jest najmłodszy z trzech braci. Jest dokładny i obowiązkowy. Matka bardzo się nim zajmuje i bardzo go pieści, bo go uważa za swoją córeczkę. Dom pomógł mu więc nabyć te nawyki, które są niezbędne dla dobrego ucznia; mała potrzeba ekspansji fizycznej ułatwiła mu wdrożenie się w nie.

C) II kl. Wiek 8;7. I. I. (3). Postępy szkolne 4. Chłopiec delikatny, nieśmiały, bardzo pilnowany przez matkę, która jest wymagająca i systematyczna. Warunki materialne i kulturalne dość dobre. Dwie czyste i dostatnie izby na cztery osoby. Ojciec ma zakład fryzjerski. Chłopiec lubi biegać, musi jednak zawsze o jednej porze odrabiać lekcje, dopiero później wolno mu się bawić. Odrabia lekcje dokładnie i porządnie, bo pilnuje go matka, której się bardzo boi.

Dziewczynki o przeciętnej inteligencji, które dają dobre wyniki szkolne.

A) VI kl. Wiek 13;4. I. I. 103. (3). Postępy szkolne 5. Dziewczynka o wielkiej ambicji i wielkiej zdolności do wysiłku. Sierota, wychowuje się u ciotki. Mieszka na wsi i dojeżdża codziennie do szkoły. Z dużą trudnością dostała się do szkoły do IV-ej klasy odrazu, bo tam, gdzie mieszkała, nie było szkoły, zresztą nikt o nią specjalnie nie dbał. Jest drobna, anemiczna, wygląda na 11 lat. Jest pierwszą uczenicą nie tylko w swojej klasie, ale w całej szkole. Nic ją nie zajmuje poza lekcjami. Nie wykazuje

jednak specjalnych uzdolnień ani też większych zainteresowań w pewnych kierunkach. Wszystko jej przychodzi dość trudno, ale wszystko przewycięża wielką siłą woli. Jest mało lubiana w klasie, bo jest mało koleżeńska, a przytem imponuje wszystkim swoją pracowitością i swoim powodzeniem szkolnem. Jest bardzo wrażliwa na pochwały i nagany. Powodzenie szkolne jest dla niej kompensatą za inne braki życiowe (sierota). Zdała w tym roku z dobrym wynikiem do gimnazjum.

B) III kl. Wiek 9;6. I. I. 105. (3). Postępy szkolne 4. Dziewczynka poważna, spokojna, nieśmiała, bardzo obowiązkowa i staranna w przygotowaniu lekcyj. Warunki domowe dość ciężkie. Jedna mała izba na pięć osób. Ojciec pocztyljon. Jest jednak zdrowa atmosfera moralna. Matka rozumna, bardzo dba o dzieci. Starszy brat skończył szkołę techniczną. Dziewczynka nie lubi biegać, woli haftować w wolnych chwilach. Ma młodszą siostrę, którą się opiekuje. Jest koleżeńska i jest lubiana przez otoczenie.

C) III kl. Wiek 9;5. I. I. 109. (3,5). Postępy szkolne 5. Dziewczynka zdrowa, ładna, z zamożnego, inteligentnego domu. Bardzo ambitna, imponuje koleżankom zamożnością, manierami i powodzeniem szkolnem. Lubi przewodzić. Zdolna do wysiłku naskutek ambicji. W domu duża dbałość o dzieci i duże ambicje. Dziewczynka jest porządna, dokładna i systematyczna w pracy. Posiada wielką łatwość wypowiadania się i wypisania, co bardzo ułatwia jej naukę szkolną, mimo że jej zdolności logicznego myślenia są całkiem mierne.

D) II kl. Wiek 8;5. I. I. 100. (3). Postępy szkolne 4. Dziewczynka zdrowa, bardzo ambitna i zmanierowana. Dom zamożny, ale średnio kulturalny. Dziewczynka niezwykle czysta, staranna i systematyczna. Przywiązuje dużo wagi do formy, ładnie pisze, upiększa rysunkami okładki zeszytów i książek. Spokojna, nie lubi biegać. Zarozumiała, lubi się wyróżniać w klasie.

E) II kl. Wiek 8;8. I. I. 102. (3). Postępy szkolne 4. Dziewczynka miła, o wielkiej dobroci i usługowości, mimo że jedynaczka. Dom inteligentki, średnio zamożny. Ojciec

inżynier. Matka rozumna, bardzo dokładna i systematyczna. Oddana dziecku. Dziewczynka spokojna, nie lubi biegać, woli czytać. Czysta, staranna i dokładna w pracy. Posiada łatwość wystawiania się.

F) I kl. Wiek 7;3. I. I. 101. (3). Postępy szkolne 4. Dziewczynka szczupła, mała, słabowita. Warunki domowe średnie. Ojciec stolarz. Dwie czyste izby na cztery osoby. Matka bardzo dokładna i systematyczna, przyzwyczajając córki (ma dwie dziewczynki) do porządku i systematyczności. Dziewczynka cicha, nie lubi ruchu. Lubi bardzo czytać. Łatwość wystawiania się i wielka staranność w odrabianiu lekcji czynią z niej dobrą uczenicę.

G) I kl. Wiek 7;8. I. I. 106. (3). Postępy szkolne 5. Dziewczynka drobna, szczupła o średnim stanie zdrowia. Rodzice zamożni, dość inteligentni i bardzo ambitni na punkcie dwóch jedynych córek. Duża opieka domowa i nieustanne dopingowanie do pracy. Matka systematyczna, wymagająca, przyzwyczaiła dzieci do obowiązkowości, dokładności i systematyczności. Dziewczynka posiada te wszystkie właściwości rozwinięte w wysokim stopniu. Jest przytem bardzo ambitna. Ma wybitne zdolności artystyczne. Wyróżnia się w organizowanych przez szkołę imprezach artystycznych. Posiada wielką łatwość słowa przy nieścisłym myśleniu. Przy tem wszyskiem dużo zdolności do wysiłku wskutek wielkiej ambicji. W szkole wyróżnia się pewnością siebie, łatwością wystawiania, wielką starannością w odrabianiu lekcji. Jest przeceniana przez nauczycielkę.

W n i o s k i.

Jeśli teraz uogólnimy te cechy charakteru czy też te sytuacje życiowe, które ułatwiły danym dzieciom o przeciętnej inteligencji osiągnięcie powodzenia szkolnego, to są one następujące:

1. *Mała aktywność fizyczna* i na skutek tego szukanie kompensaty w wyróżnieniu się w pracy szkolnej czy też potrzeba ekspansowania energii w aktywności intelektualnej (to zwłaszcza wśród chłopców).

2. *Często spokojny temperament*, dający się łatwo nagiąć do wymagań szkoły.

3. *Łatwość wystawiania się* czy to wrodzona, czy nabyta przez czytanie (zwłaszcza wśród dziewczynek).

4. *Dobre warunki domowe* pod względem materialnym i moralnym, zwłaszcza pomoc domu w nabyciu niezbędnych przyzwyczajęń szkolnych, jak poczucie obowiązku, zdolność do wysiłku, systematyczność i dokładność w pracy.

5. *Ambicja bądź spontaniczna, bądź przez rodzinę inspirowana* dziecku, która pobudza do wysiłku (najczęściej wśród dziewczynek).

R o z d z i a ł VII.

DZIECI NIEZDOLNE.

Podaję tu wyniki dzieci o I. I. od 70 do 89.

Dzieci o słabej inteligencji było 30 na 235, a więc 12,7%.

Chłopców 19 na 98, a więc 19,4%.

Dziewczynek 11 na 137, a więc 8,0%.

Widzimy znacznie więcej chłopców o słabej inteligencji niż dziewczynek. Tłumaczy to się częściowo tak zw. komasacją. Wobec zmniejszania się liczby dzieci w klasach wyższych komasuje się klasy. Ponieważ inte-

ligentniejsze dzieci, zwłaszcza chłopcy, odchodzą do szkół średnich, pozostają więc tylko mniej inteligentni. Szkoła w tym roku dostała z komasacji 12 chłopców: pięciu do VI kl. i 7 do VII; w tem pięciu, a więc 41,7% było o słabej inteligencji (I. I. poniżej 90). Tych 5 chłopców poważnie obciążyło ogólną sumę 19 chłopców o słabej inteligencji na całą szkołę. W roku poprzednim również szkoła dostała kilku chłopców o słabej inteligencji do wyższych klas. Poza tem nasuwa się przypuszczenie, że szkoła dzisiejsza jest bardziej przystosowana do dziewczynek i bardziej rozwija ich inteligencję; poprostu dziewczynki więcej korzystają w szkole niż chłopcy.

Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci o słabej inteligencji przedstawia się następująco (w stosunku do liczby dzieci w każdej klasie):

Liczbę bezwzględne.

Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Chłopcy	2	3	1	3	2	4	4	19
Dziewczynki	2	2	1	1	2	1	2	11
Razem	4	5	2	4	4	5	6	30

Procenty.

Klasy	I	II	III	IV	V	VI	VII
Chłopcy	12,5	16,7	9,1	30,0	12,5	26,6	33,3
Dziewczynki	10	11,8	4,3	4,3	10,5	5,5	11,8
Razem	11,1	14,5	5,9	12,1	11,4	15,1	20,7

To rozsianie niewiele nam mówi: nieraz promuje się uczniów, którzy nie są na poziomie, ale którzy już

powtarzali klasę, więc trudno ich dłużej zatrzymywać w tej samej klasie. Ciekawe jest tylko, 1) że we wszystkich klasach, zwłaszcza wyższych, jest więcej chłopców małozdolnych, niż dziewczynek, 2) że jest tak znaczny procent dzieci małozdolnych w kl. VI i VII-ej. Ten ostatni fakt tłumaczy się przyczyną wyżej wskazaną.

Co się tyczy klas VII-ych, to myślę, że często spotyka się w tych klasach znaczną liczbę dzieci małozdolnych. Po przejściu do szkół średnich wszystkich zdolniejszych dzieci, po odpadnięciu nieprzystosowanych do szkoły i wykolejonych, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego (wśród nich spotyka się również i dzieci o dużej inteligencji), pozostaje element stosunkowo słaby pod względem inteligencji, ale wartościowy pod względem charakteru. Tym chce się ułatwić ukończenie szkoły, więc bez względu na słabą inteligencję przepuszcza się je do kl. VII-ej. Są to dzieci, które powtarzały jedną lub dwie klasy. W VI klasie nagromadza się czasami poza tem i ten element słaby, który szkoły nie ukończy, lecz po sześciu klasach opuszcza ją po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego.

Procent dzieci, które opuściły daną szkołę przed jej ukończeniem, a po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego, między 1925 a 1932 r. tak się rozkłada na poszczególne klasy: II kl. — 0,6%; III kl. — 3,3%; IV kl. — 15,7%; V kl. — 38,5%; VI kl. — 32,2%; VII kl. — 9,7%. Widzimy więc, że po V i VI kl. odpada ze szkoły najwięcej dzieci wykolejonych. W końcu roku, w którym badania były przeprowadzone, również zostało usuniętych z VI kl. 6 chłopców, którzy przekroczyli wiek obowiązku szkolnego, nie zostali promowani do VII kl. i bardzo źle zachowywali się w szkole. Z wy-

jątkiem jednego byli to chłopcy, których szkoła otrzymała z komasacji do V i VI kl.

Ponieważ wykazanie, jak były oceniane w danym roku postępy szkolne dzieci o słabej inteligencji, niewiele nam powie, gdyż prawie wszystkie powtarzały klasy, a przez to, siłą rzeczy otrzymały lepsze oceny, — wykażę, jaki był przebieg szkolny tych dzieci od wstąpienia ich do szkoły.

	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Nie powtarzało klasy	2 10,5%	1 9,0%	3 10,0%
Powtarzało 1 klasę	9 47,4%	5 45,5%	14 46,7%
Powtarzało 2 klasy	7 36,8%	5 45,5%	12 40,0%
Powtarzało 3 klasy	1 5,3%	0 0	1 3,3%
	19	11	30

Widzimy, że nie powtarzało jeszcze dotąd klasy 3 dzieci (z I i II klasy). Zostały jednak z wielkim trudem promowane do II i III kl. i szkoła przewiduje konieczność zatrzymania ich w tych klasach. Wszystkie inne dzieci powtarzały jedną lub dwie klasy, wyjątkowo i trzy. To samo już wiele mówi o stosunku postępów szkolnych do inteligencji dzieci. *Prawie 100% dzieci o I. I. poniżej 90 powtarza jedną lub dwie klasy w ciągu pobytu swego w danej szkole.*

Oczywista nie musi tak być we wszystkich innych szkołach. Dzieci w danej szkole są stosunkowo więcej rozwinięte niż w innych, dlatego też i poziom naukowy jest dość wysoki. Nawet przy dużym indywidualizowaniu w nauczaniu szkolnym, przy uwzględnianiu w pracy grupowej dzieci słabych, przychodzi jednak taki moment,

że dzieci słabe tak bardzo odstają od reszty grupy, iż posuwać się z nią więcej nie mogą. Trzeba je wtedy pozostawić w tej samej klasie. Na 30 dzieci małozdolnych tylko czworo zostało zatrzymanych w tych samych klasach w danym roku, reszta była promowana.

Widzieliśmy, że w kl. VII było sześcioro dzieci o I. I. poniżej 90 (73, 84, 86, 86, 88, 88), dwie dziewczynki i czterech chłopców, którzy mimo słabej inteligencji i powtarzania klas (jedno powtarzało jedną klasę, czworo — dwie klasy, jedno — trzy klasy) ukończyli szkołę. Co wpłynęło na to, że dzieci te, zwłaszcza chłopcy, nie załamali się wcześniej, nie zeszli na złe drogi i nie opuścili, albo też nie zostali usunięci ze szkoły przed jej ukończeniem? Zasluga leży przedewszystkiem po stronie rodzin tych dzieci. Wszyscy sześcioro pochodzą z rodzin robotniczych, ale normalnie żyjących, to znaczy, że ojcowie mają pracę, matki żyją i otaczają dzieci staranną opieką. Po drugie dzieci te nie zmieniały często szkoły: troje z nich od początku chodziło do szkoły, o której mowa; troje w ostatnim roku przyszło do tej szkoły, która była dla nich drugą zrzędu. Z czterech uczniów jeden jest ułomny, a więc miał ograniczoną aktywność fizyczną; pozostali są to spokojni i poważni chłopcy.

Natomiast w VI kl. z czterech słabych chłopców dwóch zostało usuniętych przy końcu roku szkolnego, a dwóch przeszło do VII-ej klasy. Usunięci chłopcy należeli do tych, którzy w ostatnim roku przyszli do szkoły z komasacji. Powtarzali już po dwie klasy i nie zostali promowani do następnej, a przytem złem zachowaniem się sprawiali szkole wiele trudności. Ich sytuacja życiowa tak się przedstawiała:

Pierwszy: Wiek 15;3. I. I. 86. (2,5). Postępy szkolne 2. Powtarzał dwie klasy. Chłopiec bardzo wymizowany i zaniedbany; wcale nie interesuje się pracą szkolną. Cały rok zachodziły nieustannie konflikty między nim a szkołą. Chłopiec jednak nie jest zły ani cyniczny. Wzrusza się, gdy mu się tłumaczy. Jest tylko zaniedbany, niewychowany, wygłodzony. Nabył nawyku do niewłaściwego reagowania w szkole. Warunki domowe bardzo ciężkie. Ośm osób, jedna brudna izba. Nikt nie zarabia. Ojciec bez pracy od roku (pracował dawniej jako robotnik). Brat starszy z pierwszego męża matki (18 lat) — też wyszedł z V klasy, bo nie chciał się uczyć — nie pracuje. Trzech braci młodszych i jedna siostra. Matka zapracowana i zahukana przez męża i pięciu synów. Ojciec zdenerwowany brakiem pracy, krzyczy i bije dzieci. Chłopiec czuje niechęć do przyrodniego brata i często zdarzają się między nimi konflikty. Ucieka z domu, nikt go nie pilnuje, żeby odrabiał lekcje. Zresztą nie ma warunków w domu do odrabiania lekcji przy 8 osobach w jednej małej izbie, gdzie brak niezbędnych sprzętów. Bywa często głodny, chociaż w szkole dostaje obiady. Nie miał nigdy potrzebnych książek. Od II-giej klasy przestał się uczyć. Przyznaje, że nie lubi się uczyć. W szkole podobają mu się tylko roboty, rysunki, gimnastyka i śpiew. Lubi pracę fizyczną.

Chłopiec o słabej inteligencji przy takich warunkach życia musiał się załamać, ponieważ szkoła nie przysłała mu z pomocą, traktowała go tak, jak wszystkie inne dzieci, wymagała od niego tego samego, co od innych dzieci.

Drugi: Wiek 14;8. I. I. 75. (2). Postępy szkolne 2. Chłopiec zdrowy, doskonale zbudowany. Powtarzał dwie klasy. Ma dobre warunki materialne w domu, ale złe moralne. Rodzice niekulturalni; mają skład węgla. Nie dbają wcale o to, żeby skończył szkołę, zapędzają go do składu. Więcej go to pociąga niż nauka, tem bardziej, że w szkole trudno mu i nie wieździe mu się. Chłopiec robi wrażenie miłe, jest dziecinny, dobronudszny. Nie uczy się, bo nikt go w domu nie pilnuje, przeciwnie, przeszkadzają mu jeszcze,

zapędzając go do innego zajęcia. Chłopiec przyznaje się, że szkoły nie lubi, woli zajęcie w składzie węgla.

To są dzieci tak zwane „trudne”, które mają jednak same wiele trudności do przezwyciężenia, ażeby być, jeśli już nie dobrymi, to przynajmniej dostatecznymi uczniami.

W n i o s k i.

Widzieliśmy, że niektóre z dzieci małozdolnych doszły do VII-ej klasy i ukończyły szkołę, aczkolwiek przekroczyły wiek obowiązku szkolnego. Inne zaś po przekroczeniu tego wieku opuściły szkołę przed jej ukończeniem. Dla jednych i dla drugich słaba inteligencja stanowiła przeszkodę poważną w pracy szkolnej. Jednak inne czynniki dołączyły się do tego i zdecydowały o powodzeniu lub niepowodzeniu szkolnem tych dzieci. To były przede wszystkim ich warunki domowe i z tem związane pewne cechy charakteru. Pierwsze z tych dzieci miały normalne warunki życia, były podtrzymywane w ciężkich chwilach przez swoje rodziny. W normalnem domowem życiu nabyły zdolność do wysiłku, która ułatwiała im walkę z napotykanymi trudnościami, płynącymi głównie z ich słabej inteligencji. Drugie, przeciwnie, miały bardzo ciężkie warunki życia domowego; one to przeszkadzały im w pracy, gromadziły zbyt wiele przed nimi trudności. Dzieci te zrezygnowały więc z walki i wykoleiły się.

Wpływ szkoły w takich wypadkach jest ogromny: szkoła może złagodzić lub spotęgować ciężką sytuację dziecka zależnie od tego, jak się do niego ustosunkuje. Na nieszczęście szkoła nie zdaje sobie sprawy z trudno-

ści, jakie dziecko ma do przewyciężenia przy spełnianiu swego obowiązku szkolnego. Nie zdaje sobie nawet sprawy z tych trudności, które sama stwarza przez nauczanie zbyt abstrakcyjne, zbyt teoretyczne dla dzieci mało zdolnych, zwłaszcza dla tych, które pochodzą ze sfer mało kulturalnych.

Rozdział VIII.

DZIECI ŹŁE UCZĄCE SIĘ (NIEPROMOWANE).

Podaję tu wyniki badania dzieci, które nie były danego roku promowane do następnych klas.

Dzieci niepromowanych było 15 na 235, czyli 6,4%.

Chłopców — 12 na 98, a więc 12,2%.

Dziewczynek — 3 na 137, a więc 2,2%.

Widzimy znowu znacznie więcej chłopców niepromowanych niż dziewczynek. Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci niepromowanych przedstawia się następująco (w stosunku do liczby dzieci w każdej klasie):

Liczby bezwzględne.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Chłopcy	0	1	2	0	3	6	0	12
Dziewczyнки	1	0	1	1	0	0	0	3
Razem	1	1	3	1	3	6	0	15

Procenty.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
Chłopcy	0	5,6	18,2	0	18,8	40	0
Dziewczynki	5	0	4,3	4,3	0	0	0
Razem	2,8	2,9	8,8	3	8,6	18,2	0

Widzimy, że procent chłopców niepromowanych wzrasta w klasach wyższych, z wyjątkiem klasy VII. Brak chłopców niepromowanych w IV kl. i wogóle mały procent dzieci niepromowanych w tej klasie tłumaczy się *osobowością* nauczycielki, która z zasady nie zatrzymywała dzieci w tych samych klasach. Zatrzymanie jednej dziewczynki było spowodowane specjalnymi przyczynami, które będą omówione przy poszczególnych wypadkach. *Dziewczynek niepromowanych niema wcale w trzech klasach wyższych.* Uderza nas przytem ogromny procent niepromowanych chłopców w kl. VI, bo 40%. Nie jest to zjawisko naturalne. Zaznaczyłam już, że szkoła otrzymała z komasacji pięciu chłopców do VI-ej klasy. Przenoszenie dzieci z jednej szkoły do drugiej wpływa na nie źle, bo wymaga przystosowania się do nowego otoczenia, do nowych warunków. Szczególnie to jest niebezpieczne w wyższych klasach, gdzie dzieci nabyły już pewnych przyzwyczajeń, a klasy w różnych szkołach nabyły pewnego wyraźnego oblicza. Najbardziej niebezpieczne jest to dla chłopców, którzy trudniej przystosowują się do nowej sytuacji niż dziewczynki. Przytem dzieci, które przenosi się do innych szkół, to najczęściej są te właśnie, które się najgorzej przystosowują, to jest takie, które szkole najwięcej sprawiają

kłopotu, i szkoła korzysta z nadarzającej się sposobności, żeby się ich pozbyć. Element przybyły więc do kl. VI-tej był już trudny, przytem dana szkoła ma bardzo różne od innych oblicze, tem trudniej więc tym nowym było dać sobie radę. Trzech z nich zostało niepromowanych i poważnie obciążyło konto klasy.

Z wykazu dzieci niepromowanych możnaby wyciągnąć wnioszek, że *im starsze dziewczynki, tem większe mają poczucie obowiązku i tem większą zdolność do wysiłku. Im starsi chłopcy, tem więcej wypadków wykołajenia.* Szkoła nie wpływa na wyrobienie w nich zdolności do wysiłku. Ażeby zorjentować się w przyczynach niepowodzeń tych dzieci, zobaczymy, jak się przedstawiała ich inteligencja. Widzieliśmy już z poprzedniego, że z pośród słabych dzieci tylko czworo nie było promowanych w danym roku szkolnym.

Inteligencja niepromowanych chłopców i dziewczynek.

I. I.	Chłopcy	Dziewczynki	Razem
Powyżej 120	1 — 8,3%	0 — 0 %	1 — 6,6%
110 do 119	2 — 16,7%	0 — 0 %	2 — 13,3%
90 do 109	6 — 50,0%	2 — 66,6%	8 — 53,4%
70 do 89	3 — 25,0%	1 — 33,3%	4 — 26,6%
	12	3	15

Widzimy przedewszystkiem, że *niewiele więcej ponad $\frac{1}{4}$ dzieci niepromowanych można usprawiedliwić słabą inteligencją.* Blisko $\frac{3}{4}$ posiada inteligencję średnią albo nawet dobrą. Spotyka się czasami wśród niepromowanych i dzieci o bardzo dużej inteligencji. Inne

przyczyny dołączyły się do przeciętnej albo i dobrej inteligencji i przechyliły szalę na stronę niepowodzenia szkolnego. Poza tem widzimy, że częściej spotyka się *chłopców niepromowanych o dużej inteligencji niż dziewczynki. Natomiast więcej się spotyka dziewczynek niepromowanych o słabej inteligencji niż chłopców.* Dziewczynki są więc bardziej odporne na te inne przyczyny, i ich postępy szkolne są bardziej uzależnione od inteligencji.

Zobaczymy jeszcze, jakie jest rozszanie w klasach dzieci niepromowanych o różnym stopniu inteligencji.

Chłopcy niepromowani.

I. I.	I	II	III	IV	V	VI	VII
Powyżej 120	0	0	0	0	33,3	0	0
110 — 119	0	0	0	0	33,3	16,7	0
90 — 109	0	0	100	0	33,3	50	0
70 — 89	0	100	0	0	0	33,3	0

Dziewczynki niepromowane.

I. I.	I	II	III	IV	V	VI	VII
Wyżej 120	0	0	0	0	0	0	0
110 — 119	0	0	0	0	0	0	0
90 — 109	0	0	100	100	0	0	0
70 — 89	100	0	0	0	0	0	0

Widzimy, że tylko w I kl. i II kl. niepromowane dzieci (i pewien procent niepromowanych chłopców z VI kl.) rekrutują się z pośród dzieci słabych pod wzglę-

dem inteligencji. W klasach wyższych są to wszystko dzieci o średniej, a nawet i dobrej inteligencji. Charakterystyczne jest, że niema ani jednej dziewczynki niepromowanej o dobrej inteligencji. Stwierdzamy więc raz jeszcze, że dzieci starsze robią się mniej odporne na te inne przyczyny, które dołączają się do przeciętnej i dobrej inteligencji i obniżają wyniki pracy szkolnej. Zwłaszcza widoczne to jest wśród chłopców. Żeby się lepiej zorientować w przyczynach niepowodzeń szkolnych tych dzieci, których inteligencja pozwalała na dostateczne albo i dobre wyniki szkolne, rozpatrzmy indywidualnie przypadki dzieci niepromowanych o średniej i dobrej inteligencji. Mamy takich wypadków 11: 9 chłopców, 2 dziewczynki.

Niepromowani chłopcy o średniej i dobrej inteligencji.

Charakterystyka chłopca o bardzo dobrej inteligencji jest podana w części, omawiającej dzieci bardzo inteligentne (str. 102, A).

A) (Kl. VI). Wiek 14;0. I. I. 112. (4). Postępy szkolne 2. Chłopiec przyszedł z innej szkoły do VI kl. danej szkoły. Nie umiał się przystosować do nowej sytuacji. Powtarzał już jedną klasę. Warunki w domu ciężkie. Ojciec nie żyje. Matka chodzi na posługi i utrzymuje troje dzieci. Pomaga dziadek, który ma piekarnię. Chłopiec jest najstarszy i pracuje codziennie po szkole do późnego wieczora u dziadka. Nie ma czasu i nie ma sił na odrabianie lekcji. Przytem szkoła go nie interesuje. Woli pracę fizyczną w piekarni. W szkole nie może siedzieć spokojnie, nie bierze udziału w pracy i stąd złe zachowanie się, przeszkadzające w pracy innym. Ponieważ nie był promowany i przekroczył wiek obowiązku szkolnego, przeto został usunięty.

B) (Kl. VI). Wiek 13;10. I. I. 102. (3). Postępy szkolne 2. Powtarzał klasę. Przyszedł do V kl. do tej szkoły. To już trzecia szkoła. Drobny, szczupły, zabiedzony. Płacze, gdy się go wypytuje o przyczyny niepowodzeń. Jest jedynakiem. Ojciec nie żyje. Matka nie pracuje od dwóch lat, tylko czasami pomaga w pracy siostrze, która jest krawcową. Bywa często głodny, chociaż dostaje obiady w szkole. Matka, zdenerwowana, często na niego krzyczy i bije go. Chłopiec zgaszony, bierny, nie interesuje się pracą szkolną, nie robi żadnego wysiłku. Często zmiana szkoły wykoleiła go do reszty.

C) (Kl. VI). Wiek 13;6. I. I. 100. (3). Postępy szkolne 2. Powtarzał klasę. Chłopiec duży, dobrze zbudowany, niezręczny w ruchach. Powoli i ociężałe myśli. Lubi pracę fizyczną. Praca szkolna mało go interesuje. W kl. VI uległ wypadkowi, czepiając się tramwaju w biegu. Stracił nogę. To właściwie spowodowało zatrzymanie go w klasie, bo dwa miesiące nie chodził do szkoły. Wypadek wpłynął dodatnio na jego psychikę. Chłopiec spoważniał, pogłębił się i zaczyna pracować, ponieważ nie ma możliwości ekspansowania się w aktywności fizycznej.

D) (Kl. VI). Wiek 14;4. I. I. 93. (3). Postępy szkolne 2. Powtarzał dwie klasy. Niepromowany do VII kl. i usunięty ze szkoły. Chłopiec zabiedzony. Ciężkie warunki domowe. Obydwoje rodzice analfabeci. Ojciec dozorca domu, zidjociały, jękający się. Brak wszelkich zainteresowań kulturalnych. Jedna mała izba, bez stołu do pracy. Chłopiec wyraźnie nie chce się uczyć. Pociąga go jedynie praca fizyczna. W szkole zachowuje się źle, bo nie bierze udziału w pracy.

E) (Kl. V). Wiek 11;10. I. I. 116. (4). Postępy szkolne 2. Chłopiec nieśmiały, zgaszony w szkole, lubi tylko biegać. Nie interesuje się pracą szkolną, nie wykonywa starannie zadanych prac. Ciężkie warunki domowe. Jedna mała i ciemna izba na sześć osób. Trzech chłopców i najstarsza dziewczynka. Ojciec robotnik kolejowy, ale mało zarabia. W domu niezaradność i przygnębienie. Wszystkie dzieci chodzą do szkoły. Żaden z trzech chłopców nie

ustosunkował się prawidłowo do szkoły, uczyniła to jedynie dziewczynka, co jest bardzo ciekawe. (Dziewczynka, o I. I. 109, ukończyła w tym roku szkołę bez powtarzania klasy i zdała z dobrym wynikiem do szkoły średniej). Z trzech chłopców dwaj o I. I. 116 i 104 są niepromowani w tym roku. Matka nie umiała opanować chłopców i pokierować nimi. Chłopcy są niewychowani. Brak zainteresowań kulturalnych domu odbił się na nich. Nic nie czytają, zdolności słowne mają bardzo słabo rozwinięte. Przygotowywanie lekcyj przedstawia dla nich duże trudności, bo jest jeden mały stolik na sześć osób, przytem czworo dzieci w szkole. Chłopcy nie umieli tych trudności przezwyciężyć. Matka niedołączna, nie umiała ich dopilnować. Dziewczynka natomiast, pomagając w domu matce, wyrobiła w sobie poczucie obowiązku i zdolność do wysiłku. Cicha, powolna, woli ekspansować się w zajęciach szkolnych niż w bieganiu. Chłopcy zaś wolą biegać niż uczyć się. W szkole zachowują się dobrze, ale całkiem biernie, nie biorą udziału w pracy, tylko coś majstrują, czemś bawią się. Interesują się tylko pracą ręczną.

F) (Kl. V). Wiek 13;0. I. I. 100. (3). Postępy szkolne 2. Powtarzał już IV klasę, teraz został zatrzymany w V. Chłopiec słaby fizycznie, nerwowy. Nie może siedzieć długo spokojnie, nie może długo uważać, szybko się wyczerpuje nerwowo. Nie może zmusić się do starannego i spokojnego odrabiania lekcyj, do ładnego pisania. Drży, spieszy się, pisze brzydko, lekcje odrabia niestarannie. Nocami często zrywa się i krzyczy. Dom rodzinny miły. Ojciec robotnik kolejowy. Dwóch braci dorosłych, którzy pokończyli szkoły. Chłopiec najmłodszy rozpieszczony, niewdrożony do wysiłku. Lubi biegać, grać w piłkę, mimo że to go bardzo męczy. Jest nieśmiały, niepewny siebie, ma poczucie braku siły i wytrwałości, lubi wykręcać się i omijać trudności. Ponieważ w domu nie gniewają się na niego za złe stopnie, więc też nie robi wysiłku.

G) (Kl. III). Wiek 9;0. I. I. 104. (3). Postępy szkolne 2. Chłopiec fizycznie słaby, niezręczny w ruchach, powolny, niepewny siebie. W domu bieda, niezaradność

i przygnębienie. Na skutek niezręczności ruchowej chłopiec bardzo źle pisze. Mało zdolny do wysiłku. Niedbały i nieporządny w pracy. W domu brak warunków do starannego odrabiania lekcji. Woli biegać niż przewyżczać trudności związane z odrabianiem lekcji. Matka niedołązna, nie umie mu dopomóc przez dopilnowanie go, ażeby odrabiał lekcje i ćwiczył przez to zdolność do wysiłku.

H) (Kl. III). Wiek 11;5. I. I. 98. (3). Postępy szkolne 2. Trzeci rok w III kl. Chłopiec bardzo zabiedzony, drobny, szczupły, blady, źle wymawia, i to mu utrudnia nauczenie się dobrze czytać i pisać. W domu bieda. Ojciec nie żyje. Matka zarabia praniem na troje dzieci. Starszy brat też nie chciał się uczyć, nie skończył szkoły i źle prowadzi się. Młodsza o dwa lata siostra chodzi do tej samej klasy i dobrze się uczy, chociaż niewiele lepszą wykazuje inteligencję (I. I. 104) i jest słabego zdrowia. Widzimy znowu przykład lepszego przystosowania się do szkoły dziewczynki niż chłopców w tych samych warunkach życia i o takiej samej inteligencji.

Chłopiec nie wykazuje złych skłonności, łatwo się wzrusza i płacze, gdy się mu rozstrząsa sumienie, ma tylko bardzo słabą wolę i nie umie przewyżczyć trudności, jakie nauka mu sprawia ze względu na złą wymowę. Woli więc biegać, a matka zajęta pracą (pranie po domach) nie ma możliwości dopilnować go, żeby się uczył. W szkole nie może usiedzieć spokojnie, ciągle coś broi i ściąga na siebie nieustanne nagany. Jest też zestraszony, niepewny siebie, ale nie umie się opanować. W bieżącym roku otoczono go w szkole bardzo staranną opieką, budząc w nim wiarę w możliwość poprawienia się i dostarczając mu okazji do wykazania się czemś pozytywnym i odczucia powodzenia. Rezultaty są już widoczne.

Dziewczynki niepromowane o średniej inteligencji.

A) (Kl. III). Wiek 10;7. I. I. 92. (3). Dziewczynka w dość dobrym stanie zdrowia. Warunki materialne niezłe, ale warunki moralne domu ciężkie. Matka brutalna,

bije dziecko. Dziewczynka źle wymawia i ma z tego powodu trudności w nauce czytania i pisania. Matka, bijąc ją za niepowodzenie szkolne, nie ułatwia jej przewyciężenia tych trudności, lecz wywołuje załéknienie, niepewność. Dziewczynka ucieka się do kłamstw i wybiegów. Przy miernej inteligencji nie umiała przewyciężyć trudności i załamała się.

B) (Kl. IV). Wiek 11;6. I. I. 94. (3). Jedynaczka. Dobre warunki domowe, ale nieumiejętność wychowania dziecka. Ojciec rozpieszcza córkę. Dziewczynka pewna siebie, lubiąca przewodzić, a nie umiejąca podporządkowywać się. Do pracy szkolnej odnosi się z lekceważeniem. Jej zatrzymanie w klasie jest spowodowane raczej konfliktem z nauczycielką na tle tego lekceważącego stosunku do szkoły i do pracy szkolnej niż istotnymi brakami w nauce.

W n i o s k i.

W tych wszystkich wypadkach niepowodzeń szkolnych przy inteligencji średniej, a nawet dobrej, stwierdziliśmy trudności, wobec których dzieci te stanęły. Były to trudności następujące: zły stan zdrowia, braki fizyczne, jak słaby wzrok, słaby słuch, zła wymowa, niezręczność ruchów albo też złe warunki życia, jak brak książek i innych pomocy szkolnych, brak miejsca i spokoju do odrabiania lekcyj, niedostateczne odżywianie, a zwłaszcza brak pomocy ze strony domu w wyrobieniu w dziecku poczucia obowiązku i zdolności do wysiłku. W rodzinach mało kulturalnych dzieci (chłopcy zwłaszcza), pozbawione wszelkiej pomocy intelektualnej, wykazują często zupełny brak zainteresowań dla nauki szkolnej, a przeciwnie, wielkie zainteresowania dla pracy fizycznej. Te trudności gromadzą się nieraz w takich

rozmiarach albo w takiej formie, że dzieci nawet inteligentne nie są w stanie ich przewyciężyć.

Zestawienie wyników badań „wgłąb”.

Badania te obejmują niewielką liczbę dzieci i przedstawiają stan jednej szkoły w przecięciu jednorocznem pod względem powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Nie pozwala to na uogólnienie danej sytuacji na inne szkoły ani nawet na inne lata tej samej szkoły. Niemniej badania te oświetlają i pogłębiają wyniki otrzymane przy poprzednich badaniach wielkiej liczby dzieci i odwrotnie, wiele tu zauważonych faktów znajduje potwierdzenie w wynikach poprzednich. Wyniki obecne wykazują dosadnie dwa fakty, na które już i poprzednie badania, aczkolwiek nie tak wyraźnie, zwróciły naszą uwagę: 1) *wyższość w pracy szkolnej dziewczynek nad chłopcami*; 2) *wyższość dzieci młodszych nad starszemi*.

Wspomniałam już, jakie przyczyny nie pozwoliły przy poprzednich badaniach zaznaczyć się wyraźnie różnicy między chłopcami a dziewczynkami, mianowicie to, że eliminowałam od badań dzieci, które powtarzały więcej niż jedną klasę — eliminowałam więc przeważnie chłopców wykolejonych przez niepowodzenia szkolne, bo tych jest zawsze więcej. Obecnie badałam wszystkie dzieci jednej szkoły, a więc i takie, które powtarzały dwie, a nawet i trzy klasy. Wyższość szkolną dziewczynek stwierdziły następujące wyniki: 1) większy procent bardzo inteligentnych dziewczynek (17,3%) niż bardzo inteligentnych chłopców (13,3%); 2) znacznie większy procent dobrych uczennic (27,7%) niż dobrych uczniów

(17,3%); 3) zgodnie z tem znacznie większy procent małodolnych chłopców (19,4%) niż małodolnych dziewczynek (8%); 4) znacznie większy procent niepromowanych chłopców (12,2%) niż niepromowanych dziewczynek (2,2%).

Przewaga dziewczynek ujawnia się i w tem, że są one więcej odporne na wpływy tych czynników, które obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji, a łatwiej ulegają tym czynnikom, które podnoszą wyniki szkolne w stosunku do inteligencji. Widzieliśmy, że: 1) wśród dzieci bardzo zdolnych jest stosunkowo więcej dziewczynek, które się również dobrze uczą (66,7%), niż chłopców (61,6%). 2) Ani jedna dziewczynka wybitnie zdolna nie wykazuje złych wyników szkolnych, a 7,7% chłopców wybitnie zdolnych źle się uczy. 3) Natomiast wśród dzieci, które dobrze się uczą, stosunkowo więcej się spotyka dziewczynek o średniej inteligencji (34,2%) niż chłopców (29,4%). 4) Niema wcale niepromowanych dziewczynek w klasach wyższych, gdy procent chłopców niepromowanych w tych klasach wzrasta. 5) Wśród niepromowanych dziewczynek niema ani jednej o dobrej inteligencji, natomiast wśród chłopców niepromowanych jest 25% o dobrej inteligencji.

Różnice między młodszymi i starszymi dziećmi na korzyść tych pierwszych wykazały się wyraźnie już i w badaniach wielkiej liczby dzieci. Widzieliśmy obniżanie się poziomu szkolnego i poziomu inteligencji dzieci w stosunku do wieku w miarę posuwania się do starszych roczników. Na podstawie poprzednich wyników trudno było jednak wnioskować, co jest tego przyczyną; czy tylko ten fakt, że dzieci zdolne wcześniej opuszczają szkołę powszechną i przechodzą do szkoły

średniej, czy też dzieci starsze istotnie gorzej pracują i mniej rozwijają się niż młodsze. Obecne badania wyraźnie wykazują, że poza pierwszą przyczyną (opuszczanie szkoły powszechnej przez dzieci zdolne) działa i druga. Starsze dzieci, a właściwie starsi chłopcy, gorzej pracują, mniej korzystają ze szkoły niż młodszy. Starsi chłopcy wykoleją się znacznie częściej niż mali. Przerażająco duży procent chłopców wykoleja się w naszych szkołach.

Badania obecne wykazują wyraźnie, że młodsze dzieci silniej ulegają wpływom tych czynników, które podnoszą wyniki szkolne w stosunku do inteligencji. Jest to przede wszystkim skutkiem silniejszego związania tych dzieci z domem. Dzieci starsze natomiast, zwłaszcza chłopcy starsi, ulegają wpływom tych czynników, które obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji: 1) Wśród dzieci bardzo zdolnych więcej jest dobrych uczniów w klasach niższych niż wyższych. W miarę posuwania się do klas wyższych maleje procent dobrze uczących się wśród bardzo zdolnych, a częściej spotyka się dzieci, zwłaszcza chłopców, którzy wykazują średnie, a nawet złe wyniki szkolne. 2) Dobrych uczniów o średniej inteligencji (nie było wcale dobrych uczniów o całkiem słabej inteligencji, I. I. poniżej 90) częściej spotykamy w klasach niższych niż wyższych. W klasach wyższych uczą się dobrze tylko dzieci zdolne, a więc takie, którym to przychodzi bez trudności (zwłaszcza chłopcy). Wyjątek stanowią dzieci klasy VII, wśród których spotyka się uczniów dobrych, wykazujących tylko średnią inteligencję. Czynią oni większy wysiłek, ażeby ukończyć szkołę albo też są przez nauczycieli łagodniej oceniani (ażeby ułatwić im

ukończenie szkoły). 3) Tylko w I i II klasie dzieci niepromowane mogą być usprawiedliwione słabą inteligencją, w klasach wyższych są to przeważnie dzieci o inteligencji średniej, a nawet dobrej i wybitnej (chłopcy). 4) Wśród dzieci opuszczających szkołę po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego, a przed ukończeniem szkoły, największy procent przypada na klasę V-tą (38,5%) i VI-tą (32,2%).

C Z Ę Ś Ć IV.

Z A K O Ń C Z E N I E.

Chcąc podejść do jakiegoś zagadnienia życiowego w sposób naukowy, trzeba je znacznie uprościć, odbarwić, że się tak wyrażę, i przedstawić możliwie schematycznie, ażeby łatwiej było je ująć i łatwiej się w niem orjentować. Takie jednak uproszczenie i odbarwienie pełnych skomplikowanych zjawisk życia jest niebezpieczne, aczkolwiek konieczne, bo upraszczając, łatwo można je zniekształcić, a właściwie zawsze odbiera im się przez to wiele ich głębokiego sensu. Ujmujemy je wtedy z poszczególnych stron, a zdaje nam się, że widzimy je w całości; przyjmujemy za prawdę to, co jest jednostronną prawdą i co, od innej strony ujęte, może zmienić swój wygląd.

Takiem skomplikowaniem zagadnieniem życiowym jest zagadnienie postępów szkolnych dzieci i dlatego trudno je badać. Przestało ono być dla nas zagadnieniem dyscypliny szkolnej, za co je dotąd uważano; przestaje być nawet zagadnieniem wydajności szkolnej, za co się je teraz uważa; natomiast staje się coraz wyraźniej zagadnieniem *właściwego ustosunkowania się szkoły do dziecka, a tem samem przystosowania się dziecka do*

szkoły, w przyszłości zaś przystosowania się jednostki do społeczeństwa. Jest ono związane z całokształtem sytuacji życiowej dziecka i z całokształtem jego organizmu psychofizycznego; jest wyrazem jego wysiłków, upadków, wzlotów i załamania się, tak często pełnych tragizmu. Takim musi je widzieć ten, kto od strony dziecka, a nie od strony programów i przepisów szkolnych patrzy na wszelkie sprawy szkolne. Trzeba żeby takim ujrzało je nauczycielstwo i władze szkolne. W poprzednich rozdziałach musiałam zagadnienie to uprościć i odbarwić, chcąc je poddać naukowej analizie. Teraz, w tem końcowem ujęciu całości, chciałabym mu przywrócić cokolwiek jego właściwego życia i barwy.

Badania moje, jak zresztą i wszystkie inne, wykazały, że z chwilą, gdy uśiłujemy wydzielić poszczególne czynniki z całego spłotu przyczyn, które wpływają na postępy szkolne dziecka, i ocenić każdy z osobna, to najwyższą zgodność znajdujemy między postępami szkolnymi a inteligencją dzieci. Przypominam otrzymane korelacje między wynikami szkolnymi dzieci a poszczególnymi czynnikami:

Korelacja między wynikami szkolnymi a

	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
inteligencją ¹⁾	+ 0,664	+ 0,726	+ 0,695
warunkami życia ²⁾	+ 0,567	+ 0,316	+ 0,441
stanem zdrowia ²⁾	+ 0,245	+ 0,121	+ 0,183

¹⁾ Obliczam średnią wszystkich wyników włącznie z wynikami badań dzieci pierwszego roku nauczania.

²⁾ Korelacje między postępami szkolnymi a warunkami życia i stanem zdrowia były obliczone tylko dla dzieci I-go roku nauczania.

Widzimy, że pierwsze miejsce zajmuje korelacja między wynikami szkolnymi a inteligencją dzieci, drugie miejsce korelacja między wynikami szkolnymi a warunkami życia dzieci, wreszcie trzecie miejsce, już całkiem niska korelacja między wynikami szkolnymi a stanem zdrowia dzieci.

Widzimy przytem wyższą korelację między wynikami szkolnymi a inteligencją wśród dziewczynek, natomiast wyższą korelację między wynikami szkolnymi a warunkami życia i stanem zdrowia wśród chłopców. Przypominam przytem, że wszystkie powyższe korelacje wykazywały się znacznie silniej w sensie negatywnym niż pozytywnym, to znaczy, że mała inteligencja, złe warunki domowe, zły stan zdrowia silniej korelują ze złemi postępami, niż dobra inteligencja, dobre warunki życia, dobry stan zdrowia z dobrymi. Te czynniki w sensie pozytywnym ułatwiają dziecku pracę szkolną, nie predysponują go jednak nieodzwrotnie do dobrego uczenia się. Konieczne są tu bowiem jeszcze inne niewymierne czynniki, jak zdolność do wysiłku, poczucie obowiązku, różne nawyki szkolne i t. p., które kombinując się z pierwszymi, decydują dopiero o powodzeniu szkolnem dziecka.

Inaczej się rzecz przedstawia, gdy wchodzi w grę mała inteligencja, złe warunki życia, zły stan zdrowia. One bardziej zdecydowanie skazują dziecko na niepowodzenie szkolne, bo czynniki kompensujące rozbijają się o twardą rzeczywistość. Mogą tylko w pewnym stopniu kompensować powyższe braki. Stąd większa zależność złych wyników szkolnych od małej inteligencji, złego stanu zdrowia i złych warunków życia, niż dobrych wyników szkolnych od dobrej inteligencji, dobrego stanu zdrowia i dobrych warunków życia.

Wśród tych wymiernych czynników największy jednak wpływ na postępy szkolne dziecka wywiera jego inteligencja. Ze jednak i ten czynnik jest często bezsilny wobec splotu innych przyczyn, świadczy najlepiej fakt, że wśród dzieci niepromowanych danego roku w badanej szkole tylko 26,6% mogło być usprawiedliwionych słabą inteligencją. Reszta, to jest 73,4%, była o inteligencji przeciętnej, a nawet i dobrej. Inne więc przyczyny zadecydowały o ich niepowodzeniu szkolnem, przechyliły szalę na stronę niepowodzeń. Te inne przyczyny to znowu nie jakiś jeden czynnik, który, dodany do przeciętnej czy też dobrej inteligencji, obniża wyniki szkolne dziecka, lecz to jest całość jego sytuacji życiowej i ono samo ze swoją psychofizyczną organizacją, co, razem wzięwszy, ułatwia lub utrudnia dziecku pracę szkolną.

Jego inteligencja, czyli jego możliwości umysłowe, do czego przedewszystkiem odwołuje się szkoła, jest tem, co wzmacnia lub osłabia pozycję dziecka w całości kształcie jego sytuacji życiowej i szkolnej. Inne przyczyny, kombinując się z tym najważniejszym czynnikiem, mogą w ostatecznym rezultacie podnosić lub obniżać wyniki szkolne dziecka. Najłatwiej mogą przeważać szalę na jedną czy na drugą stronę przy przeciętnej inteligencji. Jeśli spojrzymy na tablice korelacyjne, to widzimy największą różnorodność postępów szkolnych wśród dzieci o inteligencji przeciętnej. Co prawda wpływa to częściowo i z metod przedstawiania wyników badań. Ze względu na sposób przedstawiania wyników najmniejsza różnorodność może się objawiać na krańcowych poziomach inteligencji, a więc przy wybitnej inteligencji i przy bardzo słabej inteligencji. Tutaj działające wpły-

wy ujawniają się tylko w jednym kierunku, chociażby i działały w obu.

Jeśli będziemy rozpatrywali wyniki dzieci wybitnie inteligentnych, to chociażby działały wśród nich wpływy dodatnich czynników w formie wielkiego poczucia obowiązku i wielkiej zdolności do wysiłku, nie możemy tego dojrzeć przy badaniu i ująć liczbowo. Widzimy natomiast wpływy ujemne, obniżające ich wyniki szkolne w stosunku do ich inteligencji. Wnioskując jednak ze znacznej liczby takich przypadków, to jest obniżonych wyników szkolnych w stosunku do inteligencji, mamy prawo twierdzić, że przy dzisiejszej organizacji pracy szkoła nie sprzyja do wyrobienia w dzieciach wybitnie inteligentnych zdolności do wysiłku.

Również i wśród dzieci o bardzo słabej inteligencji widzimy na tablicach korelacyjnych wpływy działające tylko w jednym kierunku, to jest podnoszące wyniki szkolne u pewnego procentu tych dzieci w stosunku do ich inteligencji. Nie widzimy natomiast (na tablicach korelacyjnych) tak częstych wśród tych dzieci wpływów ujemnych, wśród których nie małą rolę gra sam fakt ich niepowodzenia szkolnego, co razem wzięwszy, doprowadza wiele wśród nich do wykolejenia życiowego. Tego już tablica korelacyjna nie wykaże, to widzi się przy zetknięciu osobistym z dziećmi, przy badaniach wgłąb. Wśród dzieci słabych i bardzo słabych pod względem inteligencji (I. I. od 80 do 89 i I. I. poniżej 80) 57,8% z pomocą tych dodatnich czynników daje lepsze wyniki szkolne. Natomiast nie wiemy, jakie wpływy działają na pozostałe 42,2% dzieci słabych. Może na znaczny procent wśród nich, a może na wszystkie pozostałe działają wpływy ujemne i wykolejają je. To jest ta ciemna strona

szkoły, z czym jakoś dziwnie wszyscy się godzą, że znaczny procent dzieci doznaje stałych niepowodzeń szkolnych, które doprowadzają je wreszcie do opuszczenia szkoły przed jej ukończeniem. Nie interesujemy się przytem, w jakim stanie dzieci te opuszczają szkołę. Zdaje nam się, że całe zło leży w tem, że dzieci te, nie kończąc szkoły, nie nauczyły się tego, czego powinny się nauczyć. Tymczasem jest to rzecz ostatniorzędna w porównaniu z krzywdą psychiczną, jaką fakt niepowodzeń szkolnych i opuszczenia szkoły przed jej ukończeniem wyrządza dziecku.

W szkole, którą badałam wgląb i która należy do jednej z lepszych, pięciu chłopców, to jest 15,1% zostało usuniętych z VI kl., ponieważ przekroczyło wiek obowiązku szkolnego i źle się zachowywało. Wśród nich dwóch było o słabej inteligencji, dwóch o przeciętnej, a jeden o dobrej. Widzimy z tego, że jeśli te ujemne czynniki działają w silniejszym stopniu, to mogą wykończyć dziecko i o dobrej inteligencji.

Cechy charakteru, które ułatwiają pracę szkolną.

Badania moje wykazują niezbicie, że chłopcy silniej niż dziewczynki ulegają wpływom, które obniżają wyniki szkolne w stosunku do inteligencji. Ponieważ mało jest prawdopodobne, żeby chłopcy znajdowali się w gorszych warunkach życia niż dziewczynki i żeby ich stan zdrowia był gorszy (ich poziom inteligencji jest taki sam), trzeba więc przyjąć, że cechy charakteru, które ułatwiają przewycięzanie różnych trudności w pracy

szkolnej — częściej spotyka się u dziewcząt, niż u chłopców.

Te właściwości charakteru dziecka, które ułatwiają mu przezwyciężenie trudności, związanych z pracą szkolną, nazywałam dotąd zdolnością do wysiłku, poczuciem obowiązku i pewnemi niezbędnymi nawykami szkolnemi. Postaram się teraz dokładniej je sprecyzować i określić, tem bardziej, że wiele jeszcze różnych daje się im nazw: pracowitości, sumienności, wytrwałości, woli i t. p. Wiemy, że te nazwy, dawane różnym cechom charakteru, są to właściwie różne ujęcia zawsze całej i tej samej osobowości. Ważne jest zdanie sobie sprawy z tego, jakie formy tej osobowości bardziej sprzyjają pracy szkolnej, ułatwiają przezwyciężenie trudności z nią związanych. Inaczej mówiąc, jakich właściwości charakteru wymaga szkoła od dobrego ucznia i tem samem wpływa na ich ukształtowanie się. Na podstawie przeprowadzonej powyżej analizy poszczególnych wypadków, kiedy dzieci osiągały wyniki szkolne wyższe lub niższe w stosunku do swej inteligencji, można ustalić pewne właściwości charakteru, które ułatwiają i które utrudniają dziecku przezwyciężenie trudności związanych z pracą szkolną.

Wszyscy dobrzy uczniowie, a zwłaszcza wszyscy dobrzy uczniowie o średniej inteligencji, bo to dla nas jest bardziej miarodajne (nie było dobrych uczniów o słabej inteligencji), posiadali w silniejszym lub słabszym stopniu następujące właściwości charakteru: *dokładność i staranność w pracy, porządek w utrzymywaniu swoich przyborów szkolnych, umiejętność zabrania się do pracy, zorganizowania jej i należytego wykonania pod względem formy* (nie wchodzę narazie w wartość pracy pod względem treści), czyli, inaczej mówiąc, po-

siadali *metodę pracy*. Poza tem wśród dobrych uczniów starsze dzieci odrabiały lekcje w domu same, z własnej woli, nie trzeba było im przypominać o tem ani też dopilnowywać ich. Posiadały więc wyrobione *poczucie obowiązku*. Wśród małych dobrze uczących się dzieci były takie, którym nie trzeba było przypominać o ich obowiązkach (zwłaszcza dziewczynki), ale spotykało się i takie (zwłaszcza chłopcy), którzy byli pilnowani przez kogoś w domu, żeby starannie odrabiali lekcje, żeby zawsze wszystko mieli w porządku.

Przytem większość dobrze uczących się dzieci umiała przezwycięzać trudności, związane z przygotowaniem zadanych lekcyj, a więc nie mając nawet spokojnego kąta do uczenia się albo wszystkich potrzebnych książek, potrafiła zadane lekcje mimo to przygotować. Posiadały więc *zdolność do wysiłku*. Wszystkie dzieci o średniej inteligencji, dające dobre wyniki szkolne, muszą wkładać nadwyżkę wysiłku, o ile dom nie ułatwia im w sposób wyjątkowy, to jest przez pomoc w nauce, pilnowanie i t. p. osiągnięcia wyższych w stosunku do inteligencji wyników szkolnych.

Chłopcy, którzy dobrze się uczą, mają, z bardzo nielicznymi wyjątkami, *mniejszą aktywność fizyczną*, są spokojni, opanowani, często dość powolni (jednak nie zanadto powolni, bo to utrudnia pracę szkolną).

Bardzo często spotykana właściwość charakteru u dzieci dobrze uczących się *to ambicja osobista albo ambicja środowiska*, wpajana w dziecko. Zdarza się, wśród chłopców szczególnie, że ci, którzy nie mogą przodować w aktywności fizycznej, szukają kompensaty w przodowaniu w nauce. Zdarza się, wśród dziewczynek szczególnie, że te, które nie mogą imponować

swem pochodzeniem, zamożnością, starają się imponować powodzeniem szkolnem.

Oto właściwości charakteru, które spotyka się prawie u wszystkich dzieci, które dobrze się uczą: *zdolność do wysiłku, poczucie obowiązku, skłonność do ekspansowania się raczej w aktywności intelektualnej niż fizycznej i szereg nawyków szkolnych, jak staranność, systematyczność, porządek, które ułatwiają nabycie techniki pracy*. Wszystkie powyższe właściwości spotyka się częściej u dziewczynek niż u chłopców.

Niebezpieczeństwo, które grozi chłopcóm.

Dziewczynkom łatwiej jest nabyć przyzwyczajenia szkolne powyżej wymienione czy to na skutek silniejszych w tym kierunku dyspozycyj wrodzonych, czy też na skutek tego, że mają więcej okazji do ćwiczenia się w nich w swem życiu rodzinnem. Łatwiej wyrabiają one w sobie poczucie obowiązku przez pomaganie matce w gospodarstwie, a zwłaszcza w opiece nad młodszem rodzeństwem. Z tem też związane jest ćwiczenie zdolności do wysiłku, do wyrzekania się przyjemności, jeśli trzeba dopilnować braciszka lub siostrzyczki, jeśli trzeba matce coś załatwić. Jednem słowem życie rodzinne sprzyja bardziej do wyrobienia poczucia obowiązku i zdolności do wysiłku u dziewczynek niż u chłopców. Przytem posiadają one temperament spokojniejszy, dający się łatwiej nagiąć do wymagań szkolnych. Są bardziej uległe, bierne.

Chłopcy mają więcej trudności do przewyciężenia w szkole na skutek większej potrzeby ekspansowania się w aktywności fizycznej, z czem szkoła bardzo mało się liczy. Grozi im więc podwójne niebezpieczeństwo: przychodzą do szkoły mniej przygotowani niż dziewczynki do przewyciężania napotykaných trudności, a trudności te są dla nich większe na skutek ich temperamentu. Szkoła nie dostarcza im okazji do zaspokajania potrzeby aktywności fizycznej. Zamiast pracy rozmachowej, pozwalającej im na wyładowanie energii fizycznej, wymaga od nich spokojnego siedzenia, pracy precyzyjnej, jak pisanie, rysowanie i t. p., przy której jest konieczne opamiętanie ruchów. *Szkoła jest przez to o wiele mniej przystosowana do psychiki chłopców niż do psychiki dziewczynek.*

Trzeba sobie jeszcze i to jasno uświadomić, że dzieci szkół powszechnych, pochodzące w ogromnej większości ze sfer biednych i niekulturalnych, nie mają warunków w swem środowisku domowem do przerabiania potrzeby aktywności fizycznej na potrzebę aktywności intelektualnej. Wymagana przez szkołę aktywność intelektualna jest im nieznana, obca, jest poprostu niemożliwa dla nich, o ile nie kojarzy się jej z aktywnością fizyczną i jeśli nie zastępuje stopniowo pierwszej, nie przejmuje energii psychicznej pierwszej. *Szkoła, która nie wiąże aktywności intelektualnej z aktywnością fizyczną, często chybia celu, to znaczy, że wiele dzieci, a zwłaszcza wielu chłopców, nigdy nie doprowadza do aktywności intelektualnej i przez to nie absorbuje ich energii i nie ćwiczy ich zdolności do wysiłku. Chłopcy nie przynoszą więc z domu wyrobionej zdolności do wysiłku, szkoła jej też nie ćwiczy należycie,*

stąd niebezpieczeństwo, że gdy staną oni wobec jakich trudności, czy to wypływających ze słabej inteligencji, czy ze złego stanu zdrowia, czy też ze złych warunków życia, to nie potrafią ich przezwyciężyć i szybciej im ulegają. Tem się też tłumaczy wyższa korelacja między postępami szkolnemi a warunkami domowemi i stanem zdrowia u chłopców niż u dziewczynek, zwłaszcza w sensie negatywnym, to znaczy, między złemi postępami szkolnemi a złemi warunkami domowemi i złym stanem zdrowia.

Niebezpieczeństwo, które grozi dzieciom wybitnie zdolnym.

Szkoła nie ćwiczy również zdolności do wysiłku u dzieci wybitnie zdolnych. Zalety, których szkoła wymaga od dobrego ucznia, odnoszą się do formalnej, zewnętrznej strony pracy, jak dokładność, systematyczność, porządek, technika pracy. Tymczasem dziecko, które dzięki swej inteligencji interesuje się różnemi rzeczami, jest skłonne do przerzucania się od jednej czynności do drugiej bez żadnej metody. Nie ma więc możliwości rozwinięcia w sobie tych właściwości, o ile nie posiada tendencji wrodzonych w tym kierunku.

Dzieci te bardzo często przeskakują klasę I-szą albo też przychodzą do klasy I-szej zbyt młode, przed wiekiem obowiązku szkolnego. W pierwszym przypadku tracą okazję do wyćwiczenia się w tych przyzwyczajeniach, których dzieci nabywają w pierwszym roku szkolnym. W drugim — szkoła i rodzice patrzą zbyt po-

błażliwie na początki pracy dziecka. Zwłaszcza rodzice zbyt ufni w inteligencję dziecka lekceważą sobie często jego początkową pracę szkolną, nie doceniając jej znaczenia dla nabycia niezbędnych przyzwyczajzeń szkolnych, jak również dla wyrobienia w dziecku zdolności do wysiłku.

Dzieci te jednak przynoszą do szkoły inne, bardziej cenne właściwości umysłu i charakteru, jak inicjatywa, oryginalność, samodzielność. Ale szkoła niedocenia tych właściwości, nie wymaga ich od dzieci i przez to nie rozwija ich w dzieciach. Nie zużytkowuje również wybitnych uzdolnień, zwłaszcza uzdolnień specjalnych, jednostronnych. Dzieci obdarzone uzdolnieniami artystycznymi, technicznymi i t. p. nie potrafią same, bez świadomej pomocy szkoły, pogodzić swoich zainteresowań z pracą szkolną. Zaniedbują się w tej pracy, co powoduje braki w ich umiejętnościach szkolnych. To zaś pociąga za sobą nagany i kary. Często ganione, zniechęcają się i stają się wreszcie złymi uczniami. Niektórym z nich udaje się dzięki sprzyjającym okolicznościom i pewnym cechom charakteru zaspokajać swoje zainteresowania w zajęciach pozaszkolnych. Ratują wtedy siebie i swoje uzdolnienie i stają się wbrew opinii szkoły wybitnymi fachowcami. Inne, nie mając okazji do organizowania swej energii przez zajęcia szkolne czy odpowiadające ich zamiłowaniom pozaszkolne, gasną stopniowo i stają się nie tylko złymi uczniami, ale również i małozdolnymi dziećmi. Najczęściej jednak znajdują ujście dla swej energii na drodze szkodliwej i stają się uczniami „trudnymi” do prowadzenia.

Niebezpieczeństwo, które grozi dzieciom mało zdolnym.

Bardziej jeszcze niż dzieci wybitnie uzdolnione są zagrożone przez obecną organizację szkolną dzieci mało zdolne.

Na skutek słabej inteligencji trudno im przychodzi praca intelektualna, trudno jest wywołać w nich zainteresowanie intelektualne. Ich niezaabsorbowana pracą szkolną energia, przy złych jeszcze wpływach w domu, łatwo skierowuje się na złe tory. Tem bardziej, że stałe niepowodzenia szkolne wytwarzają odpowiednie do tego podłoże psychiczne, mianowicie: brak wiary w siebie, uczucia niespołeczne w stosunku do kolegów, którym się wiedzie w szkole, chęć zaznaczenia się na jakimś innym terenie, ażeby zaimponować czemkolwiek kolegom i t. p. Zwłaszcza chłopcy, których potrzeba aktywności fizycznej nie jest przez szkołę zaspokojona, są narażeni na niebezpieczeństwo szukania okazji wyładowania energii w bójkach, w uciekaniu ze szkoły, a wreszcie w różnych czynach natury przestępczej.

Jakże często słyszy się od dzieci „trudnych”, z którymi szkoła poradzić sobie nie może, takie powiedzenie: „jabym chciał kopać, rznąć, heblować”. I gdyby tym dzieciom pozwolono w szkole rznąć, heblować i kopać, gdyby pozwolono im zaspokajać potrzebę aktywności fizycznej, gdyby pozwolono im zaznaczyć się na tym terenie, na którym potrafią coś zrobić, byłoby o wiele mniej dzieci „trudnych”, a w przyszłości mniej ludzi wykończonych. Wyniki różnych badań przeprowadzonych nad dziećmi trudnymi stwierdzają zgodnie, że: 1) są to

dzieci przeważnie o słabej inteligencji. (Częściej jednak spotyka się wśród nich dzieci o dobrej inteligencji niż o przeciętnej); 2) znacznie więcej jest chłopców „trudnych” niż dziewczynek.

Henry (*Near Delinquents in the Public Schools*), badając dzieci zagrożone moralnie, „in danger of becoming delinquent” w szkołach powszechnych, znalazł wśród nich 74% o inteligencji słabej, w czym 34% upośledzonych umysłowo. Wśród tych dzieci 90% źle się uczyło, 8% średnio, a 2% dobrze. Słaba inteligencja i związane z tem niepowodzenie szkolne były tu wyrażeniami przyczynami, sprowadzającymi je na złe drogi. Haggerty (*The Incidence of Undesirable Behaviour in Public School Children*) zastosował specjalną skalę do oceny złego postępowania dzieci szkolnych z punktu widzenia częstości i ważności przestępstwa. W ten sposób ocenione złe zachowanie się w szkole porównywał z inteligencją i z postępami szkolnymi dzieci. Otóż znalazł on najmniej przestępstw szkolnych wśród dzieci bardzo dobrze uczących się, czyli wśród tak zwanych „przyspieszonych” (*accelerated*), które posuwają się szybciej poprzez klasy, niż to jest przewidziane dla większości dzieci. Najwięcej przestępstw szkolnych, trzy razy więcej niż poprzednio, znalazł wśród dzieci opóźnionych, które powtarzały klasy. Wykazała się więc wyraźna korelacja między postępami szkolnymi, czyli powodzeniem szkolnem, a zachowaniem się dzieci. Przy porównaniu zachowania się z inteligencją wykazało się, że najmniej przestępstw szkolnych popełniają dzieci o przeciętnej inteligencji. Przytem w miarę obniżania się inteligencji bardzo szybko rośnie liczba przestępstw.

VV

Do bardzo ciekawych wniosków doszedł C. H. Johnson (*Study of Mentality of Boy found in Juvenile Correctional Institutions*), badając 549 młodocianych przestępców w zakładach poprawczych. Stosował on do nich testy słowne i bezsłowne; stwierdził, że przy badaniu testami słownymi (Stanford—Binet) 31% okazało upośledzenie umysłowe, a tylko 4,5% dobrą inteligencję; zaś przy badaniu testami bezsłownymi (Thorndike Non—Verbal Test) tylko 20% okazało się upośledzonymi umysłowo, a natomiast 16% wykazało dobrą inteligencję. Świadczy to o rodzaju inteligencji tych chłopców, do których szkoła o charakterze werbalnym nie jest przystosowana. To samo stwierdza E. A. Doll (*Mental Types versus Mental Levels*), badając młodocianych przestępców. Chłopcy od 10 do 15 lat, badani testami słownymi, wykazali średni W. I. 9 lat, zaś badani testami bezsłownymi wykazali średni W. I. 11 i 12 lat, a więc wiek inteligencji średnio o dwa do trzech lat wyższy.

Różnice w rodzaju inteligencji u dzieci opóźnionych szkolnie stwierdziłam sama, badając testami słownymi (Stanford—Binet) i bezsłownymi (Porteus—tests) dzieci niepromowane i trudne do prowadzenia. (*Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej*). Wypadły następujące różnice w średnim W. I. przy pierwszych i drugich badaniach:

	Śr. W. Ż.	Śr. W. I. (Stanford-Binet).	Śr. W. I. (Porteus-Test).
III klasa	11;5	8;9	10;0
IV klasa	12;3	9;8	11;0
V klasa	12;9	10;9	12;3
VI klasa	14;1	11;5	12;2

Gdyby dzieci te były uczone w szkole sposobami przystosowanymi do ich umysłowości, wykazywałyby się dostatecznymi postępami, nie odczuwałyby niepowodzeń szkolnych, a organizując swą energję przez pracę odpowiadającą im i interesującą je, nie stałyby się dziećmi trudnymi i przestępczemi. Badania Blancharda i Payntera (*The Problem Child*) potwierdzają przypuszczenie, że nagromadzenie przed dzieckiem trudności ponad jego siły spycha je często na złe drogi. Wykazują one, że wśród dzieci „trudnych” spotyka się dwa razy więcej wad wymowy niż w grupie dzieci normalnych, trzy razy więcej wydatniejszych defektów fizycznych i pięć razy więcej niedorozwoju umysłowego. Poza tem stwierdzają, że jest dwa razy więcej chłopców trudnych niż dziewczynek.

Do ciekawych wniosków dochodzi E. H. Johnson (*The Relation of the Conduct Difficulties of a Group of Public School Boys to their Mental Status and Home Environment*), która zbadała 52 chłopców „trudnych” z różnych szkół powszechnych. Stwierdza ona, że łatwiej się demoralizują chłopcy niezdolni, bo potrzebują więcej pracy fizycznej, a mniej intelektualnej. Szkoła im tego nie daje. Poza tem chłopcy, którym się nie wiedzie w szkole, są dwa razy bardziej skłonni do zejścia na złe drogi niż chłopcy, którym się wiedzie w szkole. Szkoła więc, narażając ich na niepowodzenie, współdziała w tem spychaniu dzieci na złe drogi. Wyższa korelacja zachodzi, według niej, między niepowodzeniem szkolnem a przestępczością, niż między słabą inteligencją a przestępczością. Przestępczość pozostaje w zależności od środowiska, ale nie w tym stopniu, jak to się zazwyczaj przypuszcza. Istnieje niewielka korelacja mię-

dzy przestępczością a stanem zdrowia. Wreszcie, stwierdza ona, że przypadkowi przestępcy szkolni, to jest tacy, którzy nie są popychani do tego złemi skłonnościami, a których jest najwięcej w szkole, to są jednostki rokujące najwięcej nadziei na przyszłość ze względu na temperament, energję i dzielność, tylko szkoła, nie umiając z nimi postępować, spycha ich na złe drogi.

Rzeczą jest oczywistą, że ani słaba inteligencja, ani zły stan zdrowia czy też defekty fizyczne, ani nawet złe warunki domowe nie muszą koniecznie spowodować przestępczości dzieci. Te przyczyny nagromadzają jednak dużo trudności przed dzieckiem szkolnem (których ono nie jest w stanie przezwyciężyć) i powodują jego niepowodzenie szkolne. Niepowodzenia szkolne wytwarzają podłoże psychiczne dla przestępczości i przez to szkoła współdziała w spychaniu dzieci na złe drogi. A jak często szkoła, przez nieumiejętność ustosunkowania się do dzieci, marnuje ten element, który rokuje największe nadzieje!

Trudności, jakie dzieci napotykają przy spełnianiu obowiązku szkolnego.

Im bardziej wnika się w życie szkolne z punktu widzenia dziecka, a nie programów i przepisów, tem wyraźniej widzi się, jak wiele trudności napotykają dzieci przy spełnianiu swego obowiązku szkolnego (nawet te, które znajdują się w dobrych warunkach życia).

Zwłaszcza w dzisiejszych ciężkich czasach, gdy pogorszyły się tak bardzo warunki pracy szkolnej, utrud-

niając pieczę i dbałość o każde poszczególne dziecko, oraz warunki życia dzieci w domu na skutek stanu ekonomicznego świata powojennego. Dzieci przychodzą do szkoły, zwłaszcza do szkoły powszechnej, z mniejszym zapasem sił fizycznych niż dawniej, bo są przeważnie od urodzenia źle odżywiane, bo wzrastają w warunkach niehigienicznych. Przychodzą gorzej wychowane przez dom, gdzie panuje niepokój, przygnębienie, niezaradność, niedołęstwo, a na skutek tego niesnaski, niezdrowa atmosfera rodzinna. Wiele dzieci wstępuje do szkoły z urazami duchowymi, ze spaczoną linią życia.

Wyobraźmy sobie, jak wzrastają trudności związane ze słabą inteligencją, gdy do tego dołączają się inne ujemne czynniki. Widzieliśmy już, że te inne ujemne czynniki mogą złamać dziecko nawet o dużej inteligencji.

Jedną z często spotykanych trudności szkolnych jest słaby wzrok lub słaby słuch. Zdaje się nam, że całkowicie rozwiązujemy sprawę, jeśli dzieci wskazane przez lekarza szkolnego odpowiednio umieścimy w klasie. Istotnie, to już jest wiele, jeśli wiemy o tem, które dzieci mają słaby wzrok lub słaby słuch, ale to jeszcze nie jest wszystko. Trzeba, żebyśmy sobie zdali sprawę, że przy słabym wzroku lub słuchu dziecko zużywa znacznie więcej energii niż inne dzieci na przystosowanie się do pracy szkolnej, prędkiej więc męczy się, nie może tak długo jak inne utrzymać skupionej uwagi, rezygnuje więc z udziału w lekcji, i na skutek tego powstają luki w jego wiadomościach szkolnych. Jeśli ma słabą albo i przeciętną inteligencję, a nie ma nikogo, ktoby mu dopomógł zapłacić luki, zaczyna się opuszczać w lekcjach. Do tego dołącza się poczucie mniejszej wartości, które się

w dziecku wyrabia zarówno na skutek odczuwanej niższości swej pod danym względem w stosunku do kolegów, jak również na skutek zaczynających się niepowodzeń szkolnych. Dziecko zaczyna gasnąć, tracić chęć do pracy, wiarę w siebie i jest na drodze do wykołajenia się. Od sytuacji życiowej, w jakiej się dziecko znajduje, więcej zaś jeszcze od ustosunkowania się szkoły do niego zależy, czy utrzyma się na właściwej drodze, czy zejdzie z niej. Często dzieci wstydzą się nosić szkieł, chociaż im lekarz polecił, wstydzą się przyznać do swoich braków, a nieraz same nie zdają sobie sprawy, co im przeszkadza pracować.

Jeszcze większą trudność do przewyciężenia w początkach nauki szkolnej mają dzieci o zły wymowie. Takim dzieciom jest bardzo trudno nauczyć się czytać, a czasami wprost niepodobna nauczyć się pisać. Jeśli szkoła nie rozumie tej trudności dziecka i będzie je karać za braki w nauce, jeśli będzie je karał dom, to znowu zależy od stopnia inteligencji dziecka, od pewnych właściwości jego charakteru i od innych czynników, czy uda mu się przewyciężyć te trudności, czy też zniechęci się do pracy i zacznie szukać kompensaty za swe niepowodzenia i sposobów ekspansowania energii na innych drogach (jeśli to jest chłopiec) albo też zacznie gasnąć psychicznie (jeśli to jest dziewczynka).

Złą wymowę tak często spotyka się wśród dzieci pochodzących ze środowisk najbardziej biednych i najmniej kulturalnych. Widocznie jest to objaw niedorozwoju neurologicznego, spowodowanego złymi, niehygienicznymi warunkami życia. Jak wystraszone swem niepowodzeniem szkolnem są te biedactwa, które drugi rok siedzą w I klasie i nie mogą się nauczyć czytać i pisać!

Czuja się one winne z powodu tych braków, bo nauczyciele odnoszą się do nich z niechęcią i pretensją. Dzieci te istotnie utrudniają pracę, zwłaszcza w dzisiejszych ciężkich warunkach, gdy tak dużo jest uczniów w klasie.

Czy w takiej sytuacji może się wytworzyć prawidłowy stosunek dziecka do szkoły? Czasami niedorozwój neurologiczny, którego rezultatem może być zła wymowa, powoduje i nocne moczenie, niezręczność i niezdarność w ruchach. Ponieważ dzieci te pochodzą przeważnie ze środowisk najbiedniejszych, bywają zaniedbane zewnętrznie i wewnętrznie, czują się tem wszystkim głęboko upokorzone i mają silne poczucie mniejszej wartości. Jak trudno wzbudzić w nich ufność, wywołać uśmiech! Instynktownie cofają się przed naszą ręką, gdy chcemy je pogłaskać. Takie dzieci, zwłaszcza jeśli to są chłopcy, są kandydatami na dzieci „trudne”, a następnie na młodocianych przestępców. Znowu część winy za ich losy musi wziąć szkoła na siebie.

Również wielkie trudności w szkole spotykają dzieci powolne, to jest powolnie myślące i powoli reagujące. Ponieważ nauczyciel często nie ma cierpliwości, a zazwyczaj nie ma możliwości przy wielkiej gromadzie dzieci w klasie wyczekać na reakcję powolnego ucznia, nigdy więc nie ma on okazji do ujawnienia siebie, do wykazania się swymi umiejętnościami, co pociąga za sobą częste upokorzenia, a wreszcie przeświadczenie o swej mniejszej od kolegów wartości. Często dzieci powolne bywają też niezręczne w ruchach, mają trudności w pisaniu, rysowaniu i w robotach ręcznych (czasami są to dzieci leworęczne). W wielu wypadkach bywają istotnie małozdolne. Czy pochodzi to ze wspólnej przyczyny: powolniejszego rozwoju, czy też mała inteligencja

jest skutkiem ciągłego hamowania dziecka w jego przejawianiu się, w wypowiedaniu, to już mniej ważne. Ważne jest, że zazwyczaj dzieciom tym dzieje się krzywda w szkole, krzywda, z której nawet trudno nam zdawać sobie sprawę, bo niełatwo jest przeniknąć duszę dziecka, które samo zresztą nie uświadamia sobie swej krzywdy. Najtrudniej jest zdać sobie z tego sprawę nauczycielowi, który przede wszystkim o niej wiedzieć powinien, bo zbyt zajęty jest realizowaniem wymagań programowych w ciężkich istotnie warunkach pracy szkolnej.

A jak się muszą czuć w szkole dzieci nieśmiałe, zgaszane już przez swe otoczenie rodzinne i gaszone nadal przez kolegów szkolnych i przez nauczycieli! Zawsze odosobnione i same, chociaż garną się lękliwie do współtowarzyszy, wyprzedzane są jednak przez nich i pozostawiane w tyle i w zabawach, i w pracy. Jak trudno tym dzieciom jest prawidłowo ustosunkować się do szkoły, normalnie się rozwijać, bez radosnego poczucia czynionych postępów, stwierdzanych i zauważonych przez otoczenie, bez wiary w swoje możliwości.

A jak ciężkie jest położenie w szkole dzieci o różnych dolegliwościach fizycznych, których starsi nie doceniają należycie, a z których dzieci same nie zdają sobie sprawy. Wszelkie dolegliwości związane ze złem funkcjonowaniem gruczołów albo też z niewłaściwym oddychaniem utrudniają, a nieraz uniemożliwiają dzieciom zdobycie się na wysiłek, skupienie uwagi, spokojne siedzenie na lekcjach (wykazał to dr. Gilbert-Robin w ciekawej pracy: *La paresse est elle un defaut ou une maladie?*). Nawet lekarze szkolni nie zdają sobie należycie sprawy z wpływu tych zaburzeń organicznych na zdolność do pracy u dzieci. Tem bardziej nauczyciele, któ-

rzy karceniem i karami chcą wywołać uwagę dziecka, chcą zmusić je do spokojnego siedzenia.

Na ile cierpień i upokorzeń są skazane bez własnej winy dzieci o zaburzeniach chorobowych na tle nerwowym, dzieci obciążone dziedzicznie. Bez zrozumienia ich stanu ze strony dorosłych, bez odpowiedniego ustosunkowania się do nich, wstrzymuje się albo paczy ich rozwój, a bardzo często sprowadza się je na zdecydowanie antyspołeczne drogi postępowania.

A jeśli dotkniemy teraz ran dzisiejszych stosunków społecznych: nędzy i wytrącenia z równowagi psychicznej na skutek bezrobocia, i zobaczymy na tem tle nasze dzieci szkolne, to przekonamy się, jak często spotyka się wśród nich takie, które są zagłodzone od urodzenia, dzieci słabe, małe, wyczerpane fizycznie. Wielu z nich dopiero przyjscie do szkoły zapewnia codzienny regularny jednorazowy czy dwurazowy posiłek. Jak wiele dzieci jada tylko to, co w szkole dostaje! A jeśli szkoła jest niezbyt baczna na to, nieudolnie organizuje pomoc dożywiania, to zdarza się spotykać dzieci w klasach popołudniowych, które dnia tego nic jeszcze nie jadły.

Czy szkoła, wymagając od uczniów postępów szkolnych, interesuje się tem, czy dzieci mają możliwość odrabiania lekcyj w domu, czy mają potrzebne książki i pomoce szkolne? Zdarza się, że w jednej izbie mieszka pięć, sześć, a nieraz osiem osób, że jeden mały stolik służy do wszystkiego, że dziecko nie ma kąta, gdzieby mogło rozłożyć swoje zeszyty i napisać zadaną lekcję, że nie ma spokoju, żeby się mogło uczyć. Rodzina dziecka tak nieraz obojętnie na wszystko w swych ciężkich warunkach życia, że już sama nie umie pokie-

rować dzieckiem, nie dba o to, żeby zdobyć dla niego lepsze warunki pracy. Trzeba dopilnować rodzinę. Tymczasem szkoła nie interesuje się tem, jaka jest opieka domowa nad dzieckiem, czy jest kto w domu, kto czuwa nad tem, ażeby ułatwić dziecku przewyżnianie trudności, związanych ze spełnianiem przez nie obowiązku szkolnego, czy kto czuwa nad tem, ażeby dziecko wyrobiło sobie poczucie obowiązku, zdolność do wysiłku, czy jest kto w domu, co wspiera niewyrobioną wolę dziecka i ułatwia normalny jej rozwój.

Szkoła, to jest nauczyciele i władze szkolne, nie zdają sobie sprawy, w jak bardzo ciężkich, w jak potwornych nieraz warunkach życiowych znajdują się dzieci szkolne. Ile urazów psychicznych, ile skrzywionych dróg życiowych przynoszą ze sobą do szkoły. Jeśli dziecko ma macochę albo ojczyma, to zgóry możemy być przygotowani na to, że spaczony jest jego stosunek do otoczenia, że uraz psychiczny, tym faktem spowodowany, otamowuje w większym lub mniejszym stopniu jego rozwój. A jeśli rodzice nie żyją ze sobą lub źle żyją, co się dzisiaj tak często spotyka; jeśli ojciec opuszcza matkę z kilkorgiem dzieci albo, co jeszcze gorsze, sprowadza kochankę do jednej izby, gdzie jest żona z dziećmi; jeśli matka ma przyjaciela w tej samej izbie, gdzie jest dorastająca córka; jeśli jest w domu pijaństwo, rozpusta; jeśli rodzice wyzyskują pracę dziecka dla celów zarobkowych, czy może być mowa o normalnym i zdrowym rozwoju duchowym dziecka?

Jeśli coś z tych dziejów życia dziecka w formie sensacyjnej dojdzie do szkoły, szkoła umywa ręce, uważając, że jest bezsilna wobec życia, a od dziecka wymaga takiego samego zachowania się, takich samych po-

stępów szkolnych, jak od innych uczniów, takie same w stosunku do niego stosuje represje za niewypełnienie obowiązków szkolnych, bez troski o to, jakie to pociągnie konsekwencje. Wszystkie te trudności nagromadzają się często do tego stopnia, że dziecko nie może ich przezwyciężyć i załamuje się. Przyjmuje wtedy w stosunku do szkoły postawę anormalną, która będzie skazywała je na ciągłe niepowodzenia. Te zaś będą coraz bardziej pogrążały dziecko w uczuciach i postępkach antisocjalnych. Rozumiemy teraz, dlaczego poziom intelektualny i poziom szkolny dzieci obniża się (stosunkowo do wieku) w miarę posuwania się do starszych klas, a zwłaszcza w początkach okresu dojrzewania

Wpływ pierwszego roku nauczania.

Jest rzeczą ważną, ażeby się wytworzył właściwy stosunek dziecka do szkoły od pierwszego roku nauczania. Trzeba sobie zdawać z tego sprawę, że wielce różnorodne są dzieje życia, z którymi dzieci przychodzą do szkoły. Na skutek tego bardzo różnorodnie układają się ich do niej stosunek. Jedne przychodzą ufne, garnące się do ludzi, z wiarą w siebie, w swoje siły, w swoje możliwości. Jak często szkoła gasi tę radosną ufność do ludzi, tę wiarę dziecka we własne siły. Inne nieśmiałe, nieufne, ponure, nieraz patrzą, jak to się mówi, „z podębą” na swoje otoczenie. Są to zazwyczaj dzieci pokłócone z otoczeniem, dzieci, którym jest źle na świecie czy na skutek warunków życia w domu, czy złego stanu fizycznego; często należą tu dzieci o różnych urazach psychicznych. Przychodzą dzieci rozpieszczone (jedyna-

cy), które nie umieją się podporządkowywać, ustępować, bo są przyzwyczajone, że wszyscy im ustępują i im podporządkowują się w domu. Przychodzą dzieci z tak małą wiarą w siebie, że zgóry na wszystko odpowiadają, że nic nie potrafią zrobić, że nic nie rozumieją.

Szkoła zazwyczaj nie interesuje się różnorodnymi dziejami życia dzieci, które do niej przychodzą. Postępuje ze wszystkimi jednakowo, w sposób zdawkowy, zmechanizowany od początków swego istnienia, chociaż tak wiele zmieniło się w życiu od tych jej pierwotnych czasów.

Jedne z pośród dzieci przystosowują się łatwiej do warunków życia szkolnego i pracy szkolnej, inne gorzej. To przystosowanie zależy od bardzo wielu przyczyn, głównie jednak od dwóch: od inteligencji, do której szkoła się odwołuje, a która odrazu wzmacnia czy też osłabia pozycję dziecka w szkole wobec nauczyciela, wobec kolegów i samego siebie; 2) od opieki, jaką dziecko jest otoczone w domu, a głównie od tego, czy kto czuwa w domu nad tem, ażeby dziecko nabywało te nawyki, od posiadania których będzie zależało, czy zostanie dobrym czy złym uczniem. Wchodzą tu więc w grę właściwości charakteru matki i atmosfera całego domu. Możnaaby szukać korelacji między postępami szkolnymi dziecka a charakterem matki. Odwiedzając mieszkania dzieci, uderzona byłam związkiem między czystością i porządkiem w domu a postępami szkolnymi dzieci, zwłaszcza młodszych, bo starsze uniezależniają się od wpływu domu. Poza tem stopień kultury i zamożności środowiska rodzinnego dziecka decyduje o intensywności i rodzaju treningu jego wrodzonego organizmu nerwowego. Ponieważ ten trening przez doświadczenia

i przeżycia, jakich dostarcza otoczenie, zaczyna się od pierwszych dni życia dziecka, więc mogą się wytworzyć w ciągu długich sześciu czy siedmiu lat, poprzedzających wstąpienie dziecka do szkoły, ogromne różnice w rozwoju nawet między dziećmi, które wchodziły w życie z jednakowymi zadatkami, to jest o zbliżonym stopniu energii i wysubtelnieniu swego wrodzonego organizmu nerwowego.

Wiele badań przeprowadzonych w różnych krajach wykazało duże różnice w rozwoju umysłowym i fizycznym dzieci, zależnie od tego, z jakiego środowiska pochodzą. Moje badania temi samemi testami przeprowadzone (*O odraczaniu dzieciom obowiązku szkolnego*) wykazały różnice w rozwoju umysłowym dzieci wstępujących do szkoły w granicach od 3 do 10 lat. Wpływ środowiska uwydatnił się faktem, że dzieci pochodzące ze środowisk zamożnych i kulturalnych przewyższały rozwojem umysłowym średnio o 1;7 (rok i siedem miesięcy) dzieci tegoż wieku ze środowisk biednych i niekulturalnych. Do tego trzeba dodać różnicę w samopoczuciu, z którym przychodzą do szkoły jedne i drugie dzieci.

Najważniejsza, że tych różnic, spowodowanych warunkami życia dzieci przed wstąpieniem ich do szkoły, już nigdy nic nie jest w stanie całkowicie wyrównać. Przedszkola w znacznym stopniu rekompensują dzieciom ze środowisk biednych i niekulturalnych brak warunków do treningu wrodzonego organizmu nerwowego, brak bodźców do rozwoju. Stwierdza to fakt, że między dziećmi, które były w przedszkolu, a temi, które nie były, znajdujemy bardzo duże różnice w rozwoju umysłowym. Wpływ przedszkola jednak nie wyrównywa całkowi-

cie różnic psychicznych, spowodowanych wpływem różnych środowisk. I to jest całkiem zrozumiałe, bo wpływ środowiska trwa od pierwszych dni życia dziecka, a wpływ przedszkola trwa w najlepszym razie przez trzy ostatnie lata przed przyjściem dziecka do szkoły. Do wpływu na powodzenie szkolne tych różnorodnych dziejów życia, z jakimi dzieci przychodzą do szkoły, przyłącza się wpływ pierwszego roku nauczania, który jest najczęściej decydujący dla całej kariery szkolnej dziecka.

W tym czasie bowiem następuje *lepsze lub gorsze przystosowanie się dziecka do szkoły*, które będzie już nadal rozwijało się w tym kierunku, w jakim zostało zapoczątkowane, a więc przystosowywanie będzie wzrastało albo też będzie zwiększała się niechęć, rozbieżność między szkołą a dzieckiem.

Ważną rolę w tym procesie przystosowywania się dziecka do szkoły odgrywa poczucie powodzenia lub niepowodzenia szkolnego. Szkoła musi sobie wyraźnie zdawać sprawę z roli, jaką w życiu dziecka odgrywa to poczucie zwłaszcza w pierwszym roku szkolnym. O ile szkoła jest bezsilna wobec tych przeróżnych sytuacji życiowych dzieci, które utrudniają im przystosowanie się do niej, to jednak rozporządza sama potężnym środkiem, którym może współdziałać w procesie przystosowywania się dziecka do życia szkolnego i do pracy szkolnej, a tem samem w procesie przystosowywania się społecznego jednostki; jest nim zapewnienie dziecku powodzenia szkolnego w granicach jego możliwości umysłowych i fizycznych, chociażby te możliwości były minimalne; powodzenia zauważonego, stwierdzonego, odczutego przez dziecko i przez jego otoczenie w szkole i w domu.

Dzieci przychodzą do szkoły z naturalną chęcią do pracy, zaś rodzice w pierwszych latach szkolnych robią zazwyczaj duży wysiłek, ażeby ułatwić im pracę. Obowiązkiem szkoły jest wykorzystać naturalną chęć dzieci do pracy i dobrą wolę rodziców dla wytworzenia prawidłowego stosunku dzieci do szkoły.

W pierwszym roku szkolnym szkoła i dom kładą podwaliny dla mniej lub więcej prawidłowego ustosunkowania się dziecka do życia szkolnego i do pracy szkolnej. To początkowe ustosunkowanie się będzie się umacniało i krystalizowało z roku na rok, aż stanie się wreszcie czynnikiem determinującym postępy szkolne dziecka, a poniekąd jego dalszą karierę życiową, która uzależniona jest od przystosowania społecznego jednostki.

Jak ważną rolę w tym procesie przystosowywania się dziecka do szkoły odgrywa nauczyciel, można wyraźnie zauważyć, gdy się przez dłuższy czas obserwuje dzieci jednej szkoły. Z pod opieki jednego wychowawcy czy też jednej wychowawczyni wychodzą dzieci z wyraźnie dodatniem ustosunkowaniem się do szkoły, do pracy, do otoczenia; wykazują spontaniczną chęć do nauki, silne zainteresowania; przechodzą z klasy do klasy z nielicznymi zahaczeniami; ich stosunek do kolegów i do nauczycieli jest swobodny, życzliwy, pełen poczucia własnej wartości. Takie same dzieci, to jest takie, które wykazują podobny poziom inteligencji i które znajdują się w podobnych warunkach życiowych, pozostają po pierwszym roku nauczania przez innego nauczyciela niezorganizowaną gromadą, o wyraźnie niespołecznem odnoszeniu się wzajemnem, o niepewnem ustosunkowaniu się do nauczyciela albo przez nieśmiałość, zgaszanie, albo przez chęć wykręcania się od obowiązków. Wiele

z nich na skutek odczuwanych niepowodzeń szkolnych traci wiarę w siebie i przyzwyczajają się do odgrywania roli kopciuszków, wiele szuka kompensaty za niepowodzenia na drodze wybryków.

Kwestja złych postępów i złych ocen nie powinna istnieć w pierwszych latach szkolnych. Gdyby władze szkolne i nauczyciele zechcieli spojrzeć na postępy szkolne dzieci w pierwszych latach nauczania z punktu widzenia ich przystosowania się do szkoły, to byłoby mniej dzieci wykolejonych przez szkołę, a w przyszłości mniej ludzi wykolejonych przez życie. Szkoła jest pierwszym terenem życia społecznego dziecka poza jego domem rodzinnym. Prawidłowe ustosunkowanie się dziecka do życia szkolnego ułatwia mu prawidłowe przystosowanie społeczne. Dlatego też od właściwego potraktowania tego zagadnienia w szkole zależy wychowanie lepiej przystosowanych społecznie, głębiej uspołecznionych jednostek.

Wpływ zmiany nauczyciela i szkoły.

John w cytowanej pracy wykazuje, że uczniowie, którzy mają drugi rok tego samego nauczyciela (ale nie wskutek powtarzania klasy), otrzymują na drugi rok cokolwiek lepsze oceny, chociaż równocześnie uczą się cokolwiek gorzej (stwierdzają to wyniki badań testowych umiejętności szkolnych). Następowaloby więc w drugim roku pewne opuszczenie się dzieci, *a jednocześnie pobłażliwsze ich traktowanie przez nauczyciela, który się do nich przyzwyczaił*. Natomiast uczniowie, którzy przechodzą do innych szkół, otrzymują w pierw-

szym roku gorsze oceny, zwłaszcza chłopcy, chociaż wykazują lepsze wyniki przy badaniach. Jest to jakby wzmoczenie wysiłku w nowej szkole, a jednocześnie nieufność nauczyciela, na skutek nieprzystosowania się do dziecka.

Ważne jest wykazanie tego wpływu zmiany nauczycieli, szkoły czy też wpływu dłuższego nauczania przez jednego nauczyciela na postępy szkolne i na oceny dzieci, gdyż naogół mało sobie zdajemy z tego sprawy. Częste zmiany wychowawców, jak również łatwe przenoszenie dziecka ze szkoły do szkoły, są tego dowodem. Tylko fakt tego wpływu trzeba trochę inaczej interpretować niż to robi John.

Nauczyciel ma bardzo utrudnione poznanie dzieci, ponieważ jest ich tak wiele w klasie, zwłaszcza przy obecnej formie organizacji pracy szkolnej. Musi on mieć spontaniczną głęboką życzliwość dla dzieci, ażeby móc od razu ustosunkować się do nich jako do odrębnych osobowości, posiadających bardzo różne dzieje życia i znajdujących się w rozmaitych sytuacjach życiowych. Naogół traktuje on dzieci z punktu widzenia wymagań programowych, a ten punkt widzenia niezaprzeczenie jest bezwzględny. Gdy zaczyna się wytwarzać na skutek współpracy zwykła ludzka życzliwość między nim a dziećmi, gdy zaczyna poznawać je bliżej, dowiadywać się czegoś o ich życiu, wtedy zmienia się jego sposób podejścia do uczniów — staje się bardziej wyrozumiały. Stąd łagodniejsze oceny ich postępów; nauczyciel bardziej ocenia ich wysiłki, lepiej widzi trudności. Rezultat zmiany wychowawcy czy szkoły to jednak nie tylko gorsze oceny szkolne, to często załamanie się dziecka. Przy badaniu dzieci trudnych często okazuje się, że zmiana

wychowawcy lub zmiana szkoły była punktem wyjścia opuszczenia się dziecka w nauce, złego zachowania się.

Gdybyśmy z całą wyrazistością zdawali sobie sprawę z ważności faktu przystosowania się dzieci do nauczyciela, a nauczyciela do dzieci, to bardziej byliśmy ostrożni przy wszelkich zmianach nauczycieli. Przy zmianach w najlepszych nawet warunkach dokonanych pewna liczba dzieci cierpi na tem, szczególnie te, które się trudniej przystosowują, albo te, które wymagają cokolwiek odrębnego potraktowania, o czem nowy nauczyciel nic nie wie.

Mogą być, oczywista, wyjątkowe sytuacje, gdy przeniesienie ucznia do innej szkoły jest konieczne, np. gdy wytworzy się antagonizm między dzieckiem a danym nauczycielem. Trzeba jednak być w takich wypadkach niesłychanie ostrożnym. Nieraz przeniesienie dziecka jest spowodowane zmianą jego warunków życiowych, przeprowadzką i t. p. Wytworzył się jednak zwyczaj pozbywania się dziecka, które sprawia jakoweś trudności, i przenoszenia go do innej szkoły. Dziecko najczęściej pogarsza się po tem i nowa szkoła stara się znowu pozbyć go i przy najbliższej okazji przesyła je do innej. Zmiany organizacyjne szkół, szczególnie tak zwane komasowanie klas dla celów oszczędnościowych albo otwieranie nowych szkół, które przejmują nadwyżkę dzieci z różnych innych, dostarczają do tego dużo okazji. W rezultacie wytwarza się specjalny rodzaj dzieci „wędrujących”, które przesyła się ze szkoły do szkoły, które zatruwają życie nauczycielowi i wytrącają z równowagi każdą klasę, do której się dostają, które przytem same pogrążają się coraz głębiej. To trwa do-

tań, dopóki nie przekroczą wieku obowiązku szkolnego i nie zostaną usunięte ze szkoły.

Jako przykład tego stanu rzeczy przytoczę wyniki badań jednej klasy w nowoorganizowanej szkole. Klasa była sformowana z dzieci poprzysyłanych z różnych szkół, a więc takich, których tamte szkoły chciały się pozbyć. Klasa dostarczała dużo trudności wychowawcy ze względu na niedostateczne postępy i złe zachowanie się dzieci i dlatego dano mi ją do zbadania. Była to klasa III-cia, a więc jej W. Ż. powinien wynosić 10 lat. Tymczasem średni W. Ż. klasy był 11;9, a średni W. I.— 9;3, średni I. I. 78. Dzieci tej klasy były opóźnione szkolnie blisko o dwa lata, zaś w rozwoju umysłowym średnio o 2;6. Przy badaniu „wgląb” okazało się, że dla 34,1% dzieci była to druga szkoła, dla 51,2% trzecia, dla 9,8% czwarta, a dla 4,9% piąta. Tylko 5% dzieci miało przez ten czas dwóch wychowawców, 14,6% trzech, 41,4% czterech, 22% pięciu, a 17% miało sześciu wychowawców. Przypominamy, że była to dopiero III kl.

Odpowiednie warunki życia dzieci towarzyszyły temu stanowi rzeczy: 36% dzieci pochodziło z rodzin bezrobotnych, a 57,1% dzieci przyznało się, że nie jedzą tyle, ile chcą, bo matka nie może im dać, bywają więc głodne, mimo że dostają obiad w szkole.

To jest obraz spłotu przyczyn niepowodzeń szkolnych tych dzieci i zejścia ich na złe tory. Ciężkie warunki życia i mała inteligencja spowodowały małe postępy szkolne. Z tem często się łączy złe zachowanie. Szkoły na skutek tego pozbywały się ich przy każdej okazji. Przenoszenie dziecka do innej szkoły nie pomagało oczywiście, przeciwnie, pograżało je jeszcze więcej.

Dziecko przestawało się uczyć, rozwijać, stawało się trudne do prowadzenia.

Takie jest podejście do dziecka z punktu widzenia interesów szkoły i programów, które nauczyciele muszą realizować, jeśli nie chcą narazić się na niezadowolenie władz szkolnych, chociażby to było osiągnięte z krzywdą dziecka. Jasne jest, że to jest polityka krótkowzroczna, gdyż stwarza ona coraz większe trudności i przed samą szkołą.

Faktem jest niezaprzeczonym, że tem więcej jest i tem więcej będzie w szkole dzieci „trudnych”, im więcej trudności napotykają dzieci i napotykać będą w swem życiu domowem i szkolnem. Sytuacja jednak tak się układa, że jedne i drugie trudności wzrastają. Pogarszają się warunki pracy szkolnej i coraz bardziej zmuszają nauczyciela do masowego i szablonowego traktowania dzieci. Pogarszają się warunki życia dzieci i przez to coraz więcej ich przychodzi do szkoły z urazami psychicznymi, ze skrzywionymi drogami życia. Coraz więcej szkoła baczyć powinna, ażeby niewłaściwem ustosunkowaniem się do dziecka nie powiększać trudności, wobec których życie je już postawiło. Rozszerzają się obowiązki szkoły, które nie tylko na uczeniu i rozwijaniu powinny polegać, ale i na leczeniu urazów duchowych, które życie dziecku zadaje, na prostowaniu jego drogi postępowania, którą życie przed nim krzywi, na wytwarzaniu prawidłowego przystosowania się dziecka do szkoły, a tem samem prawidłowego przystosowania się jednostki do społeczeństwa. Świat powojenny bardzo cierpi z powodu nieprawidłowych stosunków między ludźmi, tem bardziej więc zrozumieć powinien tę konieczność, która z taką mocą się narzuca.

Różne usiłowania, jakie się dzisiaj robi w szkołach różnych krajów dla lepszego wychowania dzieci, rozmaite nowe piękne programy i metody nauczania i wychowania, które przyjmują ideały społeczne jako ośrodki całej pracy szkolnej, które usiłują „uczyć” dzieci tych ideałów, chybią celu, jeśli nauczyciele i władze szkolne nie przejmą się najgłębiej tem przekonaniem, że w szkole nie to jest najważniejsze, ile się dziecko nauczy, i nie o to chodzi, ażeby się jak najwięcej nauczyło; ważne jest, jak się ono czuje i czy dobre samopoczucie ułatwia mu zdrowy rozwój duchowy przez normalne i prawidłowe przystosowanie się społeczne najpierw do małej społeczności szkolnej, a następnie do wielkiej społeczności dorosłych ludzi.

Takie nastawienie szkoły spowodowałoby głębsze i istotniejsze zmiany w systemie wychowania niż te wielkie wysiłki, jakie się dzisiaj robi dla ulepszenia programów, metod, organizacji szkolnej, które mimo wszystko tak małe, tak beznadziejnie małe przynoszą rezultaty w stosunku do wkładanych sił. Te wszystkie wysiłki mają na celu ulepszenie szkoły od zewnątrz, a wszystko, co nie dochodzi do głębin i co stamtąd nie wychodzi, pozostaje martwe i jest balastem, obciążającym bardziej jeszcze życie i pracę ludzką.

Wszystko, co się dzisiaj robi w szkole i dla szkoły, robi się z punktu widzenia jakiegoś abstrakcyjnego dziecka, a nie przez głęboką życzliwość dla każdego poszczególnego żywego dziecka. Trzeba, żeby interesy tego abstrakcyjnego dziecka, a więc ilość materiału programowego, który musi być w oznaczonym czasie przyswojony, bez względu na różnorodne możliwości dzieci, przepisy szkolne, które regulują stosunek szkoły do

dziecka wogóle, nie licząc się z różnorodną ich sytuacją życiową, ustąpiły przed interesami każdego poszczególnego żywego dziecka, które posiada pewien właściwy sobie stopień uzdolnienia, własne dzieje życia, specyficzne właściwości charakteru, zainteresowania, impulsy, lepsze lub gorsze zdrowie, i które żyje w określonych warunkach. Trzeba, żeby wartość szkoły oceniało się nie tylko stopniem osiąganym przez dzieci postępów w nauce szkolnej, ale stopniem ich dobrego samopoczucia, stopniem ich prawidłowego przystosowania się do szkoły.

Na zakończenie przytaczam słowa uczonego, którego wszystkie wysiłki zmierzają do wytłumaczenia dorosłym, że dziecko potrzebuje miłości, radości i swobody, ażeby mogło rozwinąć w całej pełni swą osobowość, mającą wartość dla niego samego i dla innych.

„Cokolwiekby nie robiono, to zawsze najważniejsze będzie odnoszenie się do dziecka z sympatją, powiedzmy nawet z miłością. Miłość to atmosfera dobroczynna i gorąca, w której z woli Natury człowiek ma przeżyć swą najwcześniejszą młodość. Miłość to naturalna przeciwwaga poczucia słabości, jakiego doznaje dziecko przy zetknięciu się ze starszymi. Miłość to antidotum przeciwko kompleksowi niższości. I nie tylko miłość, której dziecko jest przedmiotem, ale i ta, którą ono samo odczuwa”.

„Dziecko nie tylko jest na to stworzone, żeby było kochane, ale żeby i ono kochało. Miłość jest dla dziecka uzewnętrznianiem się, realizowaniem się społecznym, zajmowaniem miejsca wśród drugih, odczuwaniem swej solidarności z drugimi. Miłość jest dla dziecka jedynym środkiem wejścia w kontakt na stopie równości z tymi,

k którzy są od niego wyżsi... Nie kochać dziecka to odrzucić jego wyciągniętą do nas rękę, to spychać je na dno życia, gdzie pobyt jest tak bolesny, ponieważ tam jest ono dręczone poczuciem swej niższości”.

„Kochać dziecko jest alfą i omegą sztuki wychowania”¹⁾).

Wnioski ogólne.

1. Badania moje, jak i wiele innych w tej dziedzinie, wykazują, że bardzo skomplikowany jest spłot przyczyn, które wpływają na postępy szkolne dziecka; postępy te zależą od całokształtu jego sytuacji życiowej i szkolnej, a na tem tle od jego organizmu psychofizycznego. Ośrodkiem tego spłotu przyczyn, postaciującym je odpowiednio, są mniejsze lub większe uzdolnienia dziecka. Te uzdolnienia dziecka, kombinując się z innymi przyczynami, jak właściwości charakteru, stan zdrowia, warunki domowe, samopoczucie w szkole i t. p. decydują o jego powodzeniu lub niepowodzeniu szkolnym, a tem samem decydują w znacznym stopniu i o jego powodzeniu lub niepowodzeniu życiowym.

2. Badania stosunku postępów szkolnych do inteligencji wykazują, że szkoła dzisiejsza *jest przystosowana do dzieci przeciętnych*. Nie absorbuje energii intelektualnej dzieci wybitnie inteligentnych, nie zaspokaja ich specjalnych i różnorodnych zainteresowań, nie ztr-

¹⁾ Ed. Claparède, *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant*, str. 25. Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'Enfant, Nr. 1. Genève, 1934.

żywa takich cennych właściwości umysłu i charakteru, jak oryginalność, pomysłowość, samodzielność, i przez to nie ćwiczy ich zdolności do wysiłku, nie pobudza ich rozwoju, w rezultacie niweluje te uzdolnienia, zainteresowania i właściwości psychiczne do przeciętności. Jednocześnie powoduje niepowodzenia dzieci małozdolnych przez wymagania przekraczające ich możliwości, przez nieuwzględnianie rodzaju ich typu umysłowego i ich zainteresowań. Gasi w nich wiarę we własne siły, która jest warunkiem zdrowego rozwoju duchowego, oślepia je psychicznie zamiast rozwijać. Wiele wśród nich, zwłaszcza chłopców, sprowadza na złe drogi przez to, że nie absorbuje i nie kieruje energią ich rozwijającego się organizmu, a przez niepowodzenia szkolne zmusza ich poniekąd do szukania kompensaty na innej, łatwiejszej drodze, na drodze wybryków, a często i przestępczości.

3. *Przytem szkoła dzisiejsza jest przystosowana do jednego typu uzdolnień, a mianowicie do typu uzdolnień słownych.* Dzieci innego typu, a więc dzieci o uzdolnieniach technicznych, artystycznych, życiowych, społecznych i t. p., zarówno wybitnie inteligentne, jak i mało inteligentne, nie znajdują w niej terenu dla rozwoju, nie znajdują okazji do wykazania się swojemi możliwościami, do ćwiczenia ich, do zaspokajania swoich zainteresowań, do wyrabiania w sobie zdolności do wysiłku, marnują swoje uzdolnienia, gasną, a często schodzą na złe drogi.

4. *Szkoła dzisiejsza pielęgnuje takie właściwości umysłu i charakteru i takich wymaga, które odnoszą się do zewnętrznej strony pracy, a nie do jej wewnętrznej wartości,* które są wielkiem ułatwieniem w pracy i w życiu, ale nie mają znaczenia dla treści pracy i dla treści

życia. Są to: staranność, dokładność, porządek, systematyczność, umiejętność organizowania i wykonywania pracy, a więc technika pracy. Dzieci, które dzięki wrodzonym dyspozycjom czy też dzięki pomocy domu i pomocy nauczycieli w pierwszych latach nauczania nabyły te cechy charakteru, mają w wysokim stopniu zagwarantowane powodzenie szkolne. Przeciwnie, dzieci, które nie mają wrodzonych dyspozycji w tym kierunku, nie mają okazji ani w domu, ani w szkole do ćwiczenia się w tych przyzwyczajeniach, są najczęściej skazane na niepowodzenie szkolne mimo wybitnej nieraz inteligencji. Grozi to zwłaszcza chłopcom, którzy czy to posiadają słabsze wrodzone skłonności w tym kierunku, czy też mają mniej okazji w życiu domowym do nabywania tych nawyków.

5. *Szkola dzisiejsza jest lepiej przystosowana do dziewczynek niż do chłopców:* a) Dziewczynki łatwiej nabywają wymagane przez szkołę przyzwyczajenia; b) Dziewczynki mają większe poczucie obowiązku i większą zdolność do wysiłku, gdyż w swem życiu rodzinnem, opiekując się młodszym rodzeństwem i spełniając różne obowiązki przy gospodarstwie, mają więcej okazji do wyrobienia w sobie tych właściwości charakteru; c) Dziewczynki mają mniejszą potrzebę aktywności fizycznej i przez to łatwiej się przystosowują do wymagań szkoły, która bardzo mało się liczy z potrzebą aktywności fizycznej dzieci; d) Dziewczynki mają większe zdolności wypowiedzania się słownego, a ponieważ charakter nauki szkolnej jest werbalny, więc łatwiej jest im do tego się przystosować.

6. Badania przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci wykazują, że w dzisiejszych warunkach życia

znaczny procent dzieci napotyka duże trudności przy spełnianiu swego obowiązku szkolnego. Są to: a) brak uzdolnień lub uzdolnienia jednostronne, których szkoła nie uznaje (techniczne, artystyczne, społeczne, życiowe i t. p.); b) brak pomocy domu i szkoły do nabycia niezbędnych nawyków szkolnych, jak systematyczność, staranność, porządek, technika pracy; c) brak pomocy ze strony domu i szkoły do wyrobienia zdolności do wysiłku i obowiązkowości; d) zły stan zdrowia lub wyczerpanie fizyczne na skutek niedostatecznego odżywiania; różne zaburzenia organizmu, które utrudniają dziecku robienie wysiłku, siedzenie spokojne w klasie i t. p.; e) braki fizyczne, jak słaby wzrok, słaby słuch, zła wymowa, niezręczność ruchowa, powolna reakcja i t. p.; f) złe warunki domowe, jak złe i niedostateczne odżywianie, złe warunki spania, brak spokojnego kąta do odrabiania lekcyj, brak książek i innych przyborów szkolnych, brak ubrania, co powoduje złą frekwencję szkolną, brak opieki domowej, któraby ułatwiała dziecku przewyciężanie trudności związanych z odrabianiem lekcyj i któraby wspierała jego niewyrobioną wolę i ćwiczyła jego zdolność do wysiłku i poczucie obowiązku; g) różne urazy psychiczne spowodowane życiem rodzinnym (brak ojca lub matki, macocha, ojczym, złe pożycie rodziców, zły stosunek rodziców do dziecka i t. d.), jak również życiem szkolnym (złe samopoczucie dziecka, niepowodzenie szkolne, złe przystosowanie do nauczyciela, do kolegów) i t. p., i t. p. Te wszystkie trudności często nagromadzają się w takim stopniu, że dziecko nie może ich przewyciężyć, rezygnuje więc z osiągnięcia powodzenia w szkole i szuka zaznaczenia się, kompensaty na innej drodze (zwłaszcza chłopcy) albo też gaśnie w rozwoju i tępieje (zwłaszcza dziewczynki).

7. *Badania dzieci „trudnych” i „przestępczych”* wykazują, że są to przeważnie te dzieci, do których szkoła jest najmniej przystosowana i które na skutek tego najwięcej napotykają trudności przy spełnianiu swego obowiązku szkolnego. Są to w znacznej większości chłopcy. Rzadko spotyka się wśród nich dzieci o przeciętnej inteligencji, przeważnie zaś dzieci o słabej inteligencji, częściej zaś dzieci o dobrej inteligencji, niż o przeciętnej. Większość wśród nich posiada inny typ umysłowości, niż jest wymagany przez szkołę, a więc posiada inteligencję techniczną i życiową. *Małe uzdolnienia same przez się mniej decydują o ich zejściu na złą drogę, niż niepowodzenia szkolne na skutek małych uzdolnień i innych niesprzyjających warunków.* Większa jest bowiem korelacja między niepowodzeniem szkolnym i złym zachowaniem się dzieci, niż między ich inteligencją i złym zachowaniem się. Trudności spowodowane brakami fizycznymi i złymi warunkami domowymi są znacznie częstsze wśród tych dzieci, niż wśród normalnie zachowujących się. Szkoła współdziała w spychaniu tych dzieci na złe drogi, bo ignoruje te trudności, wobec których życie je postawiło, jednocześnie powiększa je sama, skazując dzieci na niepowodzenie szkolne przez swoje nieprzystosowanie się do ich poziomu, do rodzaju ich umysłowości, do ich potrzeb i zainteresowań.

8. Pogarszające się warunki pracy szkolnej i warunki życia dzieci zwiększają z dnia na dzień trudności, jakie dzieci napotykają w szkole, i grożą coraz liczniejszym wykołajaniem się dzieci szkolnych z właściwej drogi postępowania. Wysuwa się więc przed szkołą nowe zadanie, które powinno się stać jej główną troską i które powinno regulować jej wszelkie poczynania: baczenie

na właściwe ustosunkowanie się do każdego poszczególnego dziecka oraz na wytworzenie prawidłowego przystosowania się dziecka do życia szkolnego i do pracy szkolnej, a przez to normalnego przystosowania się jednostki do życia społecznego.

BIBLIOGRAFJA POLSKA.

Bystroń J. S., Szkoła i społeczeństwo, Warszawa, 1930.

Biegeleisen B., Metody statystyczne w psychologii.

Greb K., Ocena ucznia w świetle nowej pedagogiki.

Praca Szkolna Nr. 4, 5, 6, 1934-35.

Grzywak-Kaczyńska M., Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej, Warszawa, 1931. ✓

— Testy i normy do użytku szkół powszechnych, Warszawa, 1933.

— Poziom umysłowy i poziom szkolny dzieci szkół powszechnych. Sprawy Szkolne Nr. 3 i 4, 1933.

— O odraczenie dzieciom obowiązku szkolnego. Przyczynek do zagadnienia dojrzałości szkolnej, Warszawa, 1933.

Joteyko J., Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, Warszawa, 1924. ✓

— Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Prace Psychologiczne Nr. 1 (wyd. Kom. Ped. Min. W. R. i O. P.), Warszawa, 1922.

Musianowiczówna W., Korelacja między postępami ucznia w szkole a stosunkami rodzinnymi, względnie domowymi. Kultura Pedagogiczna, Rocznik I, Zesz. 3. ✓

Pieter J., Nowe sposoby egzaminowania. Test wiadomości, jego założenia, konstrukcja i stosowanie. Biblioteczka Nauk Pedag., 1934.

Warczak A., O korelacji między inteligencją a postępami szkolnymi. Życie Szkolne, 1930, str. 427—434.

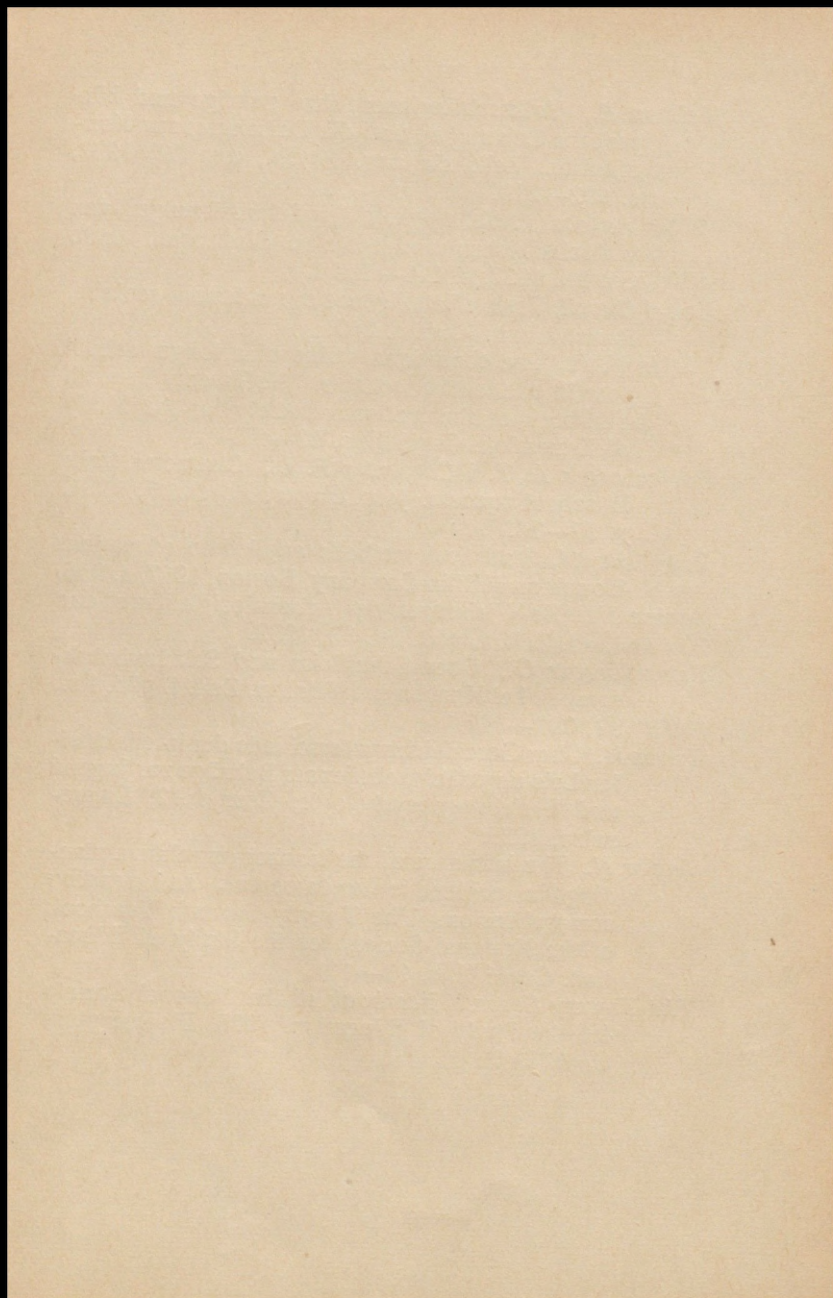
BIBLIOGRAFJA W JĘZYKACH OBCYCH.

- Argelander A.*, Geschlechtsunterschiede in Leistung und Persönlichkeit des Schulkindes, Zeit. f. päd. Ps., 32, s. 28—43.
- Bobertag O.*, Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung, Zeit. f. päd. Ps., 32, s. 12—27.
- Burks B. S.*, A summary of literature on the determiners of the intelligence quotient and the educational quotient, The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington III 1928, Część II, s. 248—353.
- Burks B. S. i Kelley T. L.*, Statistical Hazards in Nature-Nurture Investigations. The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Część I, s. 9—38.
- Burt C.*, Mental and Scholastic Tests, London, 1921.
- Bouchet H.*, L'individualisation de l'enseignement (L'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation), Paris, Alcan, 1933.
- Busemann A.*, Wohnung und Schulzensuren bei Volksschulkindern, Zeit. f. Kinderforschung, tom XXXIX, zeszyt I, 1933.
- Busemann A. i Bahr C.*, Arbeitslosigkeit und Schulleistungen, Zeit. f. Päd. Psychologie, 32, s. 417, 1931.
- Blanchard P. i Paynter R. H.*, The problem child. Mental Hygiene, t. 8, str. 26—54, styczeń 1921.

- Claparède E.*, L'école sur mesure. Lausanne, Payot, 1920.
- Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Genewa, 1924 (polskie tłumaczenie).
 - Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, Paryż, 1925 (polskie tłumaczenie).
 - L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931.
 - Le sentiment d'infériorité chez l'enfant. Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'Enfant, Nr. 1, 1934.
- Courtis S. A.*, The influence of certain social factors upon scores in the Stanford Achievement Tests, Jour. Educ. Research, 13: 1926, 34—324 i 14: 1926, 33—42.
- Why children succeed, Detroit, 1925.
- Decroly O. i Buyse R.*, La pratique des tests mentaux, Paris, Alcan, 1928.
- Denworth K. M.*, The effect of length of school attendance upon mental and educational ages. The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Część II, s. 67—91.
- Doll E. A.*, Mental types versus mental levels. Proceedings, National Conference on the Education of Truant, Backward, Dependent and Delinquent Children, s. 68—71, 1921.
- Deuchler*, Über die Methoden der Korrelationsrechnung, Zeit. f. päd. Ps. 15, 1914.
- Freeman F., Holzinger K. i Mitchell B.*, The influence of environment on the intelligence, school achievement and conduct of foster children. The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1928. Część I, s. 103—217.
- Gilchrist E. P.*, The extent to which praise and reproof affect a pupil work. School and Society, 4, 1916, s. 872—874.

- Gates A. I.*, The correlation of achievement in school subjects with intelligence tests and other variables. Jour. of Educ. Psych., tom 13, marzec — maj 1922, s. 129—139, 223—235, 277—283.
- Gilbert - Robin, dr.*, La paresse est-elle un défaut ou une maladie? Paris, Flammarion, 1932.
- Heilman I.*, The relative influence upon educational achievement of some hereditary and environmental factors. The Twenty Seventh Yearbook of National Society for the Study of Education, Część II, s. 35—65.
- Hoefler C. i Hardy M. C.*, The influence of improvement in physical condition on intelligence and educational achievement. The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for Study of Education. Część I, s. 371—387.
- Hurlock Elisabeth B.*, An evaluation of certain incentives used in school work. Journ. of Educ. Psych. 16, 1925, s. 145—159.
- Henry M. B.*, Near delinquents in the public schools. Jour. of Delinquency, 6, listopad 1921, s. 529—548.
- Haggerty M. E.*, The incidence of undesirable behaviour in public school children, Jour. of Educ. Res., 12, wrzesień 1925, s. 102—122.
- John Ch.*, Educational achievement in relation to intelligence. Cambridge, Harvard University Press, 1930 (z bogatą bibliografią).
- Johnson H.*, A study of mentality of boys found in Juvenile Correctional Institutions. Proceedings, National Conference on the Education of Truant, Backward, Dependent and Delinquent Children, 1921, s. 50—60.
- Johnson C. H.*, The relation of the conduct difficulties of a group of public school boys to their mental status and home environment, Jour. of Delinquency, tom 6, listopad 1921, s. 549—574.
- Lazarsfeld P.*, Statistisches Praktikum. Jena, G. Fischer, 1929.

- Liefman E.*, Volksschülerinnen, ihre geistige und körperliche Leistungen und die Beziehung zur Konstitution. Zeit. für ang. Psych., tom 42, 1932, s. 102—219.
- Müller Andreas*, Abhängigkeit der Schulleistungen von wirtschaftlichen und sozialen Einflüssen, Arch. Gs. Ps. 1932, s. 119—196.
- Nassri Kiamil*, Tests d'intelligence et rendement scolaire, Paris, Alcan, 1930, s. 246.
- Obrien F. P.*, The conditional value of a longer school year in one teacher schools. The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Część II, s. 93—95.
- Poffenberger A. T. i Carpenter F. L.*, Character traits in school success. Jour. Exper. Psych., 7, 1924, s. 57—74.
- Rugg Harold*, Statistical methods applied to education, Houghton Mifflin Company, Boston, 1917, s. 256.
- Sachse H.*, Die Wirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Kind. Zeit. f. päd. Ps. 33, 1932.
- Schmidberger G.*, Über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben u. Mädchen, Zeit. f. päd. Ps., 32, 392—397.
- Thyen H.*, Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Jenaer Beiträge zur Jugend und Erziehungspsychologie, Zeszyt 12, Lange-salza, 1929.
- Taylor H.*, The influence of the teacher on relative standing in arithmetic fundamentals and reading comprehension. The Twenty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Część II, s. 97—111.
- The Twenty Seventh Yearbook* of the National Society for the Study of Education, 1928, Bloomington, Część I i II,



TREŚĆ.

	Str.
Przedmowa Ed. Claparède'a	5
CZĘŚĆ I. ZAGADNIENIA I METODY.	
Wstęp	10
I. Przegląd historyczny	14
II. Metody pracy	32
1. Badania wszcz (statystyczne)	33
Testy stosowane. (33). Warunki badania. (35). Badania stanu zdrowia i warunków domowych dzieci. (39).	
2. Badania wgłęb (indywidualne)	41
Analiza wartości stosowanych ocen wyników szkolnych i inteligencji dzieci. (42).	
3. Przedstawienie wyników badań	51
4. Pojęcie inteligencji	52
CZĘŚĆ II. BADANIA WSZCZ (STATYSTYCZNE).	
III. Umiejętności szkolne a inte- ligencja dzieci od 10 do 15 lat	54
Tablice korelacji między umiejętnościami szkolne- mi a inteligencją. (55). Procenty wyników powy- żej i poniżej przeciętnych. (62). Różnice między dobremi i złymi wynikami sąsiednich roczników. (64). Procenty wyników szkolnych powyżej i po- niżej odpowiedniego poziomu inteligencji. (71). Współczynniki korelacji między umiejętnościami szkolnymi a inteligencją. (73). Wnioski. (75).	

	Str.
IV. Umiejętności szkolne a inteligencja, warunki życia i stan zdrowia dzieci I-go roku nauczania (7—8 lat)	77
Poziom inteligencji, warunki życia i stan zdrowia dzieci wstępujących do szkoły. (79). Warunki życia i stan zdrowia dzieci zdolnych, średnio zdolnych i mało zdolnych. (82). Korelacja między umiejętnościami szkolnymi a inteligencją, między umiejętnościami szkolnymi a warunkami życia, między umiejętnościami szkolnymi a stanem zdrowia dzieci. (84). Wnioski. (90).	
CZĘŚĆ III. BADANIA WGLĄB (INDYWIDUALNE)	
Wstęp	93
V. Dzieci bardzo zdolne	97
Procent dzieci bardzo zdolnych (w stosunku do liczby dzieci w szkole). (97). Rozsianie dzieci bardzo zdolnych w poszczególnych klasach (w stosunku do liczby dzieci w każdej klasie). (97). Procent dzieci bardzo zdolnych osiągających wyniki szkolne bardzo dobre, dobre, średnie i złe. (100). Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci bardzo zdolnych, osiągających różne wyniki szkolne. (100). Charakterystyki dzieci bardzo zdolnych, które osiągają wyniki szkolne poniżej poziomu inteligencji. (102). Wnioski. (108).	
VI. Dzieci dobrze uczące się	110
Procent dzieci dobrze uczących się. (110). Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci dobrze uczących się. (110). Procent bardzo zdolnych, zdolnych, średnio i mało zdolnych wśród dzieci dobrze uczących się. (112). Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci dobrze uczących się o różnym poziomie inteligencji. (113). Charakterystyki dzieci dobrze uczących się o przeciętnej inteligencji (to jest poniżej poziomu szkolnego). (116). Wnioski, (119).	

VII. Dzieci niezdolne	str. 120
Procent dzieci niezdolnych. (120). Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci niezdolnych. (121). Procent dzieci, które opuściły szkołę przed jej ukończeniem. (122). Procent dzieci niezdolnych, które nie powtarzały klasy i tych, które powtarzały jedną, dwie i trzy klasy. (123). Charakterystyki dzieci niezdolnych, które ukończyły szkołę i tych, które ją opuściły przed ukończeniem. (125). Wnioski. (126).	
VIII. Dzieci źle uczące się (niepromowane	127
Procent dzieci niepromowanych. (127). Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci niepromowanych. (127). Procent dzieci niepromowanych o inteligencji bardzo dobrej, dobrej, średniej i słabej. (129). Rozsianie w poszczególnych klasach dzieci niepromowanych o różnym poziomie inteligencji. (130). Charakterystyki dzieci niepromowanych o inteligencji przeciętnej i dobrej (to zn. powyżej poziomu szkolnego). (131). Wnioski. (135). Zestawienie wyników badań wgląd. (136).	
CZĘŚĆ IV. ZAKOŃCZENIE.	140
Cechy charakteru, które ułatwiają pracę szkolną. (145). Niebezpieczeństwo, które grozi chłopcom. (148). Niebezpieczeństwo, które grozi dzieciom wybitnie zdolnym. (150). Niebezpieczeństwo, które grozi dzieciom mało zdolnym. (152). Trudności, jakie dzieci napotykają przy spełnianiu obowiązku szkolnego. (156). Wpływ pierwszego roku nauczania. (163). Wpływ zmiany nauczyciela i szkoły. (168). Wnioski ogólne. (175).	
Biblijografia polska	181
Biblijografia w językach obcych	182

KSIĘGARNIA

ANTYKWARIAT



C

46647

Biblioteka Główna
Akademii Sztuki Wojennej

8862/1



11-008862-000-0