

255735

LUDWIK JAXA-BYKOWSKI

KILKA UWAG  
O ODPOWIEDZIACH BŁĘDNYCH  
PRZY BADANIACH PEDOLOGICZNYCH

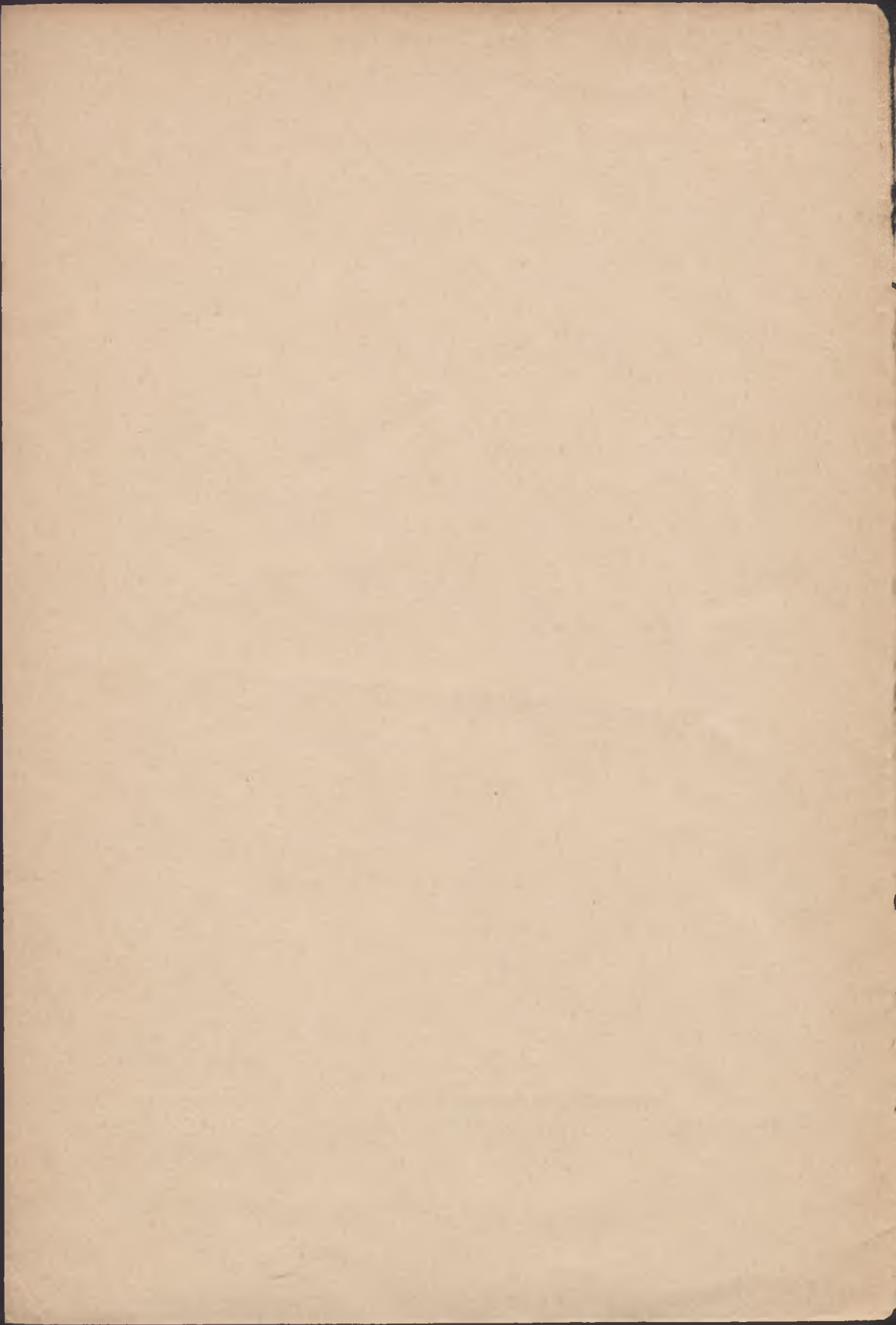
1 9

P O Z N A Ń

3 0

---

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE



230893

LUDWIK JAXA-BYKOWSKI

KILKA UWAG  
O ODPOWIEDZIACH BŁĘDNYCH  
PRZY BADANIACH PEDOLOGICZNYCH

30

1 9

P O Z N A Ń

3 0

---

POZNAŃSKIE TOWARZYSTWO PSYCHOLOGICZNE

Odbitka z „Kwartalnika Psychologicznego”

255.735



ROLNICZA DRUKARNIA I KSIĘGARNIA NAKŁADOWA  
SP. Z OGR. ODP. W POZNANIU, SEW. MIELŻYŃSKIEGO 24

## KILKA UWAG O ODPOWIEDZIACH BŁĘDNYCH PRZY BADANIACH PEDOLOGICZNYCH

Różne testy używane przy badaniach poziomu intelektualnego wychodzą z pewnych z góry ustalonych założeń, uznając jedne rozwiązania za trafne, inne zaś dyskwalifikując jako ujemne. Niektóre systemy podają wprost klucze, umożliwiające niemal mechaniczne porównanie i ocenę, przyczem odstępstwa od schematu tylko wyjątkowo mogą spotkać się z oceną dodatnią, w testach narodowych amerykańskich np. odchylenia te są wcale ściśle ograniczone, w innych wypadkach »w razie najmniejszej wątpliwości należy odpowiedź nową uznać za złą«. Ułatwia to ogromnie sporządzenie szablonowego zestawienia, jest to jednak uproszczenie bardzo jednostronne i ryzykowne zwłaszcza, jeśli się ma na tych badaniach oprzeć pewne wnioski dla badanego bardzo dotkliwie. Owszem, mnie się wydaje, że nierzadko »zła« odpowiedź może być właśnie bardzo cenna i może pozwolić przy dokładniejszym zbadaniu wniknąć w swoistości psychiki dziecka, albo zebrać cenne wskazówki metodyczne.

Zresztą »złe« odpowiedzi wcale nie są jednego typu.

Przedewszystkiem mogą być istotnie błędne, a inne poprawne, tylko z powodu swej formy, albo niewłaściwego ujęcia istoty rzeczy przez eksperymentatora, źle rozumiane.

Najpierw odpowiedzi rzeczywiście błędne. Ujemnie z nich wnioskuje się o poziomie inteligencji. Często wniosek słuszny, ale nie zawsze. Nawet przy zacieśnieniu do chwili badania, bez uogólnienia na dłuższy okres, błędna odpowiedź może być wpływem innych czynników. Więc przedewszystkiem brak uwagi, jej powierzchowność. Objaw częsty zwłaszcza przy badaniach zbiorowych, albo w niezwykłych okolicznościach, np.



w nieznanym, a choćby mniej znanym, pokoju. Czasem zaintryguje jakiś drobiazg »bez znaczenia«. Przelatująca zwykła mucha może w pewnych warunkach porwać za sobą uwagę i sprowadzić na bezdroża. Zwłaszcza, gdy praca zadana nie wzbudzi dostatecznego zajęcia, gdy jest odległa od zainteresowań, albo, może pozornie nawet, za trudna, wtedy nader łatwo o dystrakcję. Wszak gdy niemieckiej młodzieży niższych klas z prowincji pokazywano zabytki Wiednia, przed tumem św. Szczepana największe zainteresowanie wzbudził przelatujący wróbel »taki sam, jak u nas«, a przecie pogrążył w cień swą sensacyjną dla dziecka jednostajnością piękno stylowej budowli, uczonne wywody przewodnika, nawet zgorszony wzrok inwigilującego nauczyciela. Prawda, zazwyczaj przy należytej instrukcji i właściwym postawieniu sprawy u wstępu można wzbudzić potrzebne zainteresowanie, ale w toku doświadczeń może ono, zwłaszcza u malców, łatwo zmaleć tak, że byle drobiazg porwie myśl w swoją stronę.

A czasem znów i ciekawość sprowadza na bezdroża, jednostki żywego usposobienia, koleżeńskie, interesują się zbyt kolegami, sąsiadami, przyjaciółmi, zaniedbują siebie, przy niewłaściwym prowadzeniu eksperymentu nawet wzajemnie się sugerują. Czasem nowość zajęcia nie mająca poprzednika w dotychczasowej pracy szkolnej onieśmiela i czyni bezradnym, co u malców, jak mogłem stwierdzić, może doprowadzić do wybuchu płaczu.

Odwrotnie znów dłuższa praca, albo wielokrotne badania wprawdzie z reguły prowadzą do oswojenia się z tą pracą, ale mogą wywołać znużenie, zwłaszcza u młodszych, lub nudę u starszych. Podobny objaw, jak na lekcji, gdzie zbyt długie i drobiazgowo roztrząsanie tematu choćby najpiękniejszego może doprowadzić do obrzydzenia i to właśnie u najwybitniejszych, najsztudniejszych. Wspominał mi o takim fakcie jeden z kolegów polonistów, który mimo swego entuzjazmu stwierdził zabójczą nudę, gdy piątą czy szóstą lekcję poświęconą rozbirowi »Ody do młodości« najlepszy z jego uczniów i zamiłowany szczerze w przedmiocie powitał westchnieniem:

»ach kiedyż to się skończy«<sup>1)</sup>). Podobny objaw zniechęcenia wystąpił sporadycznie, gdy po raz czwarty przeprowadzałem w tej samej klasie badanie spostrzegawczości. Jakkolwiek doświadczenia odbywały się w odstępach rocznych, przecież u jednego z najlepszych wystąpiło obniżenie, jak później sam wyznał, wynikłe ze znudzenia badaniami.

W pewnych wypadkach wywoła ujemny wynik zmęczenie wywołane czynnikami zewnętrznymi: wizyta gości, zabawa do późna w noc, nocna nauka, niedyspozycja fizyczna, nie mówiąc już o silniejszym bólu. Czasem wystąpić może jakieś niespodziewane zapomnienie, chwilowe otamowanie, szybko mijające, które może się odbić ujemnie na jednym doświadczeniu i niemal zawsze uchodzi uwagi eksperymentatora, a często i badanego. Silny wpływ hamujący i podniecający wywierają wzruszenia, źródła ich mogą być rozmaite, obawa, wstyd, żart lub szyderstwo kolegi, a tem bardziej nauczyciela asystującego, lub niezręcznego eksperymentatora. Sama obecność postronnych świadków, nauczycieli, czy gości, nie jest też zazwyczaj bez wpływu zwłaszcza, jeśli młodzież nie jest przyzwyczajona do »wizyt«. Sam zresztą eksperyment, zwłaszcza jego pierwsza serja działa uczuciowo swą niezwykłością i nowością, a rozmaite indywidualności mogą rozmaicie reagować. Nawet taki drobiazg, jak złamanie się ołówka albo wejście woźnego nie jest bez znaczenia i eksperymentator powinien na to zwrócić uwagę i odpowiednio zareagować.

Wszystkie dotychczas omawiane nieprawidłowości są w odniesieniu do badanych mimowolne, a często nieświadome lub podświadome. Bywają i inne odpowiedzi błędne i fałszywe, ale z rozmysłu i wyraźnem postanowieniem, świadome i dowolne. Najczęstszem źródłem jest skrytość, podejrzliwość, zwłaszcza jeśli badany poczynił jakieś ujemne doświadczenia, choćby w innej dziedzinie i z innymi ludźmi. W jednym z gimnazjów

---

<sup>1)</sup> NB. Ten wywołał nie tuzinkową admonicję, lecz krytykę wewnętrzną i późniejszą zmianę systemu prowadzenia lekcji. Od ucznia może nauczyciel przy dobrej woli i subtelności dużo się nauczyć.

na wschodzie jeden z ósmaków wyraźnie napisał: »Skonstatawałem, że nie należy się zwierzać ze swych uczuć... Kłamać w tym wypadku nie chcę, więc milczę«. W dziedzinach dyskretnych życia religijnego, politycznego (zwłaszcza w obecnych czasach), podobnie w dziedzinie seksualnej spotykam się z objawami »milczenia«, nie dawania odpowiedzi zupełnie, choć przeważnie zeznania uderzają swoją szczerością, a u niektórych przepojone uczuciem silnem. Ile razy jednak badany nie cofnie się przed kłamstwem i obłudą? Drobny nietakt czynników postronnych, ciekawość kolegi, niewłaściwy występ nauczyciela mogą popsuć cały tok badań. W swoim czasie zbierano w jednym z gimnazjów lwowskich dane dotyczące zamiłowań uczniów w poszczególnych przedmiotach. Jeden z nauczycieli zrobił zestawienie i zdał sprawę na konferencji »pedagogicznej«. I oto nazajutrz filolog odzywa się w swojej klasie (VI): »Ładnie, ładnie! to tylko jeden Kaziunio lubi łacinę«. Miał to być niby żart, a przecie uniemożliwił już jakiegokolwiek badania inicjatorowi przynajmniej w tej klasie. Przykład gorszy: w jednej z klas nauczyciel zbierający odpowiedzi zamiast oddać referentowi, złożył je u dyrektora. Ten zaczyna przeglądać i u jednego z uczniów znajduje opinię przy języku polskim: »Bardzo lubię, ale profesor fatalny«. Gdyby nawet sąd był zupełnie niesprawiedliwy, należało zachować dyskrecję, jak na spowiedzi, tymczasem dyrektor robi sprawę urzędową! W innym zakładzie nauczyciel religji dowiedziawszy się z ogólnego sprawozdania, iż prawomyślność jego wychowanków nie jest wzorowa, zamiast uderzyć się w piersi, występuje z wymówkami i represjami wobec swych owieczek. Oczywiście przy takim prowadzeniu nie można się spodziewać szczerości. Nawet w dziedzinie intelektualnej występuje czasem chęć przedstawienia się innym, zwykle lepszym, ale czasem głępszym, by np. uniknąć dodatkowych obowiązków, prywatnych lektur itp. Poza tem, jak przy badaniach fizycznych rozmaite cechy przedstawiają rozmałą wartość subiektywną i np. ogół stara się okazać pierś jaknajsilniejszą, a nierzadko zmniejszyć obwód w pasie, tak i w dziedzinie psychicznej zwłaszcza u starszych



lekceważona jest pamięć, na którą stara się zwalić braki w krytycyzmie i ścisłości rozumowania, jak zresztą wielki Napoleon pokrywał błędy francuskiej ortografji zaniedbaniem kaligrafji.

Niekiedy znów inne źródło fałszu. Apatja i niedbalstwo może pogorszyć wyniki przy pomiarach fizjologicznych (np. siły), tem bardziej tu w dziedzinie życia psychicznego. Zupelnie wypaczyć pracę mogą figle i wesołość nie na miejscu, stąd wywołanie właściwego nastroju ma zasadnicze znaczenie. Czasem wystąpi wprost zła wola, jakaś przekora i zadowolenie w psuciu i przeszkadzaniu w prawidłowości pracy.

Ale błędy mogą też być wynikiem niewłaściwych pytań. Zadania mogą być za trudne, w takim razie procent błędnych odpowiedzi wzrasta. Ale również i zbytńia łatwość i banalność pytania może stać się źródłem błędów. Często to objaw przy sylogizmach. Prawidłowy wniosek wydaje się tak oczywisty i znany, tak »jasny jak słońce«, że przecie nie warto i nie wypada o tem mówić. Często zwłaszcza przy trybie Barbara. Typowym przykładem jest używane przez p. Librachową zadanie, które dosadnie skrytykował prof. Witwicki: »wszystkie miasta mają ulice, Warszawa jest miastem, więc...?« Jeżeli wnioski mają odpowiadać wymaganiom sylogizmu, zadanie musi być naturalne, wniosek rzeczywiście nie tak prosty i skądinąd powszechnie znany, lecz dający coś nowego. Gdyby np. zadanie było zmodyfikowane w ten sposób, iż eksperymentatorka stwierdziwszy w rozmowie, że badane dziecko warszawskie nie zna Krakowa czy Wilna, w tym samym sylogizmie użyła tej miejscowości, wyniki sędę byłyby znacznie częściej poprawne. Tak samo niewłaściwe wymaganie formalnego tylko rozumowania, a pomijanie prawdy materjalnej, która przecie sama bije w oczy.

Źródłem błędu staje się często niezrozumiała, niejasna forma pytania. Żąda się od dziecka wniosku, ale ponieważ słowo to nie jest jeszcze znane, każe mu się »dokończyć«. Ale czy to zakończenie musi być koniecznie wnioskiem? I czy tylko wnioskiem? Może też trudność leżeć w nieznaney treści zadań,

stąd testy układane dla dzieci miejskich, a takich przeważna liczba, nie zawsze nadają się na wieś i odwrotnie. Stąd też i trudność wszelkich tłumaczeń, stąd objaw, że testy używane poza swoim krajem z reguły dają wyniki gorsze, że Polacy badani w Ameryce »narodowymi testami« przedstawili się gorzej, niż autochtoni, ale przecie Amerykanom czy Anglikom nie tylko lepiej wiadome, kto dowodził narodową armją we Francji, ale nawet, kto odkrył Amerykę, lub wynalazł lampę elektryczną, łatwiej im też zauważyć różnice w nazwiskach angielskich, lub wyjaśnić, czy linje tramwajowe prowadzą kiedy przez rzeki.

Bywają też pytania dwuznaczne. W »narodowych testach« czytamy pytanie, czy święta są pożądane w urzędach? Klucz podaje odpowiedź tak, ale przecie ze stanowiska stron, byłoby pożądane urzędowanie bez przerw świątecznych. Albo w ćwiczeniu 3 »czy wybitne wydawnictwa bywają często ordynarne?« Czasem pytania są niejasne w treści lub formie, niekompletne, pomijające pewne szczegóły, które właśnie u jednostek bystrzejszych budzą wątpliwości i sprowadzają na manowce.

Błędnym będzie też obraz intelektualny badanego, jeśli testy są jednostronne, nie kompletne, jeśli pomijają pewne strony życia psychicznego. Znane jest np. upośledzenie Żydów w dziedzinie spostrzegawczości i wyobraźni przestrzennej. Fatalnie przedstawiłaby się żydowska młodzież, gdybyśmy dali przy badaniach testy w przeważnej liczbie z tej dziedziny, a przeciwnie niewspółmiernie by się podniosła, gdybyśmy ją, jak to się przeważnie dzieje w testach niemieckich, zupełnie pominięli, albo mocno ograniczyli. Tylko jak najwszechstronniejsze badania mogą dać wyniki dokładniejsze, obrazy zbliżone do rzeczywistości.

Wreszcie sam eksperymentator może stać się źródłem błędów wskutek wad wymowy, niewłaściwego zachowania się, nieszczęśliwej metody czy manieri, nawet i wyglądu, który, zwłaszcza w początkowych doświadczeniach może oderwać uwagę badanych i wywołać niepożądane nastroje.

Obok odpowiedzi błędnych występują inne, pozornie tylko błędne, których źródło znów może być rozmaite. Więc przede wszystkim sam brak odpowiedzi nie koniecznie świadczy o ignorancji lub niższej wartości umysłowej. Owszem czasem nadmiar wiadomości może być powodem zakłopotania, gdy odpowiedź nakazana tylko jedna, a jakieś zapytania i informacje są wzbronione. Co więcej, jeśli zadanie jest niejasne albo wprost niemożliwe do spełnienia, natenczas właśnie luka świadczy korzystnie o inteligencji i krytycyzmie. Prof. Witwicki w swej krytyce tłumaczenia testów amerykańskich podaje szereg przykładów zadań tego rodzaju.

Ale i pozytywne odpowiedzi odbiegające od ułożonego schematu nie zawsze muszą być błędne. Jaskrawy przykład. W testach używanych w Berlinie znajduje się w polskim tłumaczeniu następujące zdanie »Jeżeli następujące wyrazy ułożyć w prawidłowym porządku, który wyraz będzie wtedy w środku? owca — mysz — krowa — kot — słoń«. Przewiduje się wyraz »o w c a«, opierając się na rozmiarach zwierząt. Tymczasem znaczny procent dzieciaków podkreśla »m y s z«. Eksperymentator uderzony tą znaczną liczbą »błędów«, które często i u inteligentnych wystąpiły, pyta jednego ze swych uczniów o wyjaśnienie! A ten nie bez zdziwienia tłumaczy podając cały szereg uporządkowany: »kot — krowa — mysz — owca — słoń«. Przyjął inną metodę uporządkowania, oparł się na alfabecie. Czy więc jego odpowiedź, choć nieoczekiwana i odmienna od szablonu jest błędna?

Bywa inaczej. Zwłaszcza częste niespodzianki przy wnioskowaniu sylogistycznym. Pragniemy wniosku ścisłego, wynikającego z przesłanek. Tymczasem, jeśli ten wniosek jest zbyt banalny, badany ucieka się do entymematów, szuka wniosków dalszych, czerpiąc z zasobu swych dawniejszych wiadomości. Oto w moich eksperymentach polecałem wysnuć wniosek na podstawie powiedzenia: »nietoperz jest zwierzęciem ssącym, a ma skrzydła«. Nie sądzę, by miała ujemnie świadczyć odpowiedź »niektóre ssaki latają«, choć odbiega od trybu Darapti. I nie zarzuciłbym »rezonerstwa« badanemu, jeśli w swej odpowiedzi podkreśli znaczenie łącznika »a«.



Częściej jeszcze jawi się różnorodność odpowiedzi, gdy pytanie nie jest dość ściśle. P. Librachowa formułowała zadanie w następujący sposób: »Powiem ci coś, co będzie niedokończony; uważaj dobrze, gdyż koniec powiesz mi sam; ja zacznę, a ty dokończysz«.

Uważając, że małemu dziecku nieznane jest słowo »wniosek« stara się zadanie »uprzystępnąć«, nie widząc, że przez to stwarza niejasność. Wszak »dokończyć« nie znaczy »wywnioskować«, więc wprowadzenie zamiast wniosku jakiegoś wytworu wyobraźni nie może być świadectwem jakichś dziecinnych swoistości, a tem mniej umysłowego ubóstwa. Typowym przykładem tego nieporozumienia może być odpowiedź Romana W. »a z Romka będą ludzie«, jako uzupełnienie zdań powiedzianych przez eksperymentatorkę? Wszystkie dzieci rosną, Romek jest dzieckiem, więc...«, albo dłuższa opowieść Stanisława P. (str. 55).

Ale, jak eksperymentatorowi braknie czasem właściwych słów dla jasnego sformułowania zadań w sposób zrozumiały dla umysłu dziecinny, tak samo i to tem częściej zbraknąć może właściwych wyrażań dziecku w odpowiedzi, a stąd znów nieporozumienie i fałszywe oceny. Mogą też wystąpić niejasności stylu, przenośnie, porównania itd. Czasem nawet usterka stylu, przeoczenie wyrazu, »lapsus calami« może zadecydować ujemnie o odpowiedzi, a zupełnie błędnie.

Co więcej! Zamiast spodziewanego wniosku, może nastąpić krytyka przesłanek. Zwykle ona jest delikatna, w formie zapytania lub refleksji. W przykładach p. Librachowej 12-to letnia, »mała istotnie na swój wiek Wikcia Z.« mówiąc z odcieniem żalu w głosie: »a Wikcia nie rośnie«, nie kończy mojem zdaniem sylogizmu, jak sądzi autorka, lecz, mówiąc naukowo, kwestjonuje prawdziwość przesłanki większej, widząc niezgodność jej z szczegółem podanym jako następstwo.

Interpretacja szablonowa wprawdzie wygodna, łatwo jednak może być fałszywa. Jak dziecko nie rozumie często starszego i dlatego staje bezradne, lub robi błędy, tak eksperymentator przykładając do odpowiedzi miarę dorosłych, często da inter-



pretację fałszywą. Wszak mamy tu do czynienia tylko z wytworami psychicznych przejawów i z nich mamy odtworzyć podłoże, rzecz trudna w odniesieniu do dorosłych, tem bardziej w odniesieniu do dzieci o tak swoistej konstrukcji psychicznej. Stąd w razie ujemnego zwłaszcza wyniku należałoby przeprowadzić jeszcze indywidualne zbadanie i omówienie wątpliwości i niejasności.

A trudności te jeszcze się potęgują, jeśli, jak to zwykle w badaniach w szkole ma miejsce, od diagnozy zechcemy przejść do prognozy. Praw rozwoju intelektualnego nie znamy dostatecznie, nie umiemy przewidzieć z góry wpływu ćwiczenia na daną jednostkę. Empirycznie określamy mniej lub więcej dokładnie teraźniejszość, co do przyszłości psychotechnika jest w położeniu gorszem niż medycyna, a bardzo podobnem do meteorologii. Uczony przewiduje pogodę na dzień następny i nierzadko się myli, a doświadczony stary gazda przepowiada nie tylko jutrzejszy deszcz lub pogodę, lecz całe lato lub zimę i jakże często przepowiednia się sprawdza. Uznając doniosłość badań na tem polu podkreślam konieczność jak największego krytycyzmu wobec siebie samego, dążenia do jak największej wszechstronności badania i pomocy oraz kontroli w codziennej praktyce.



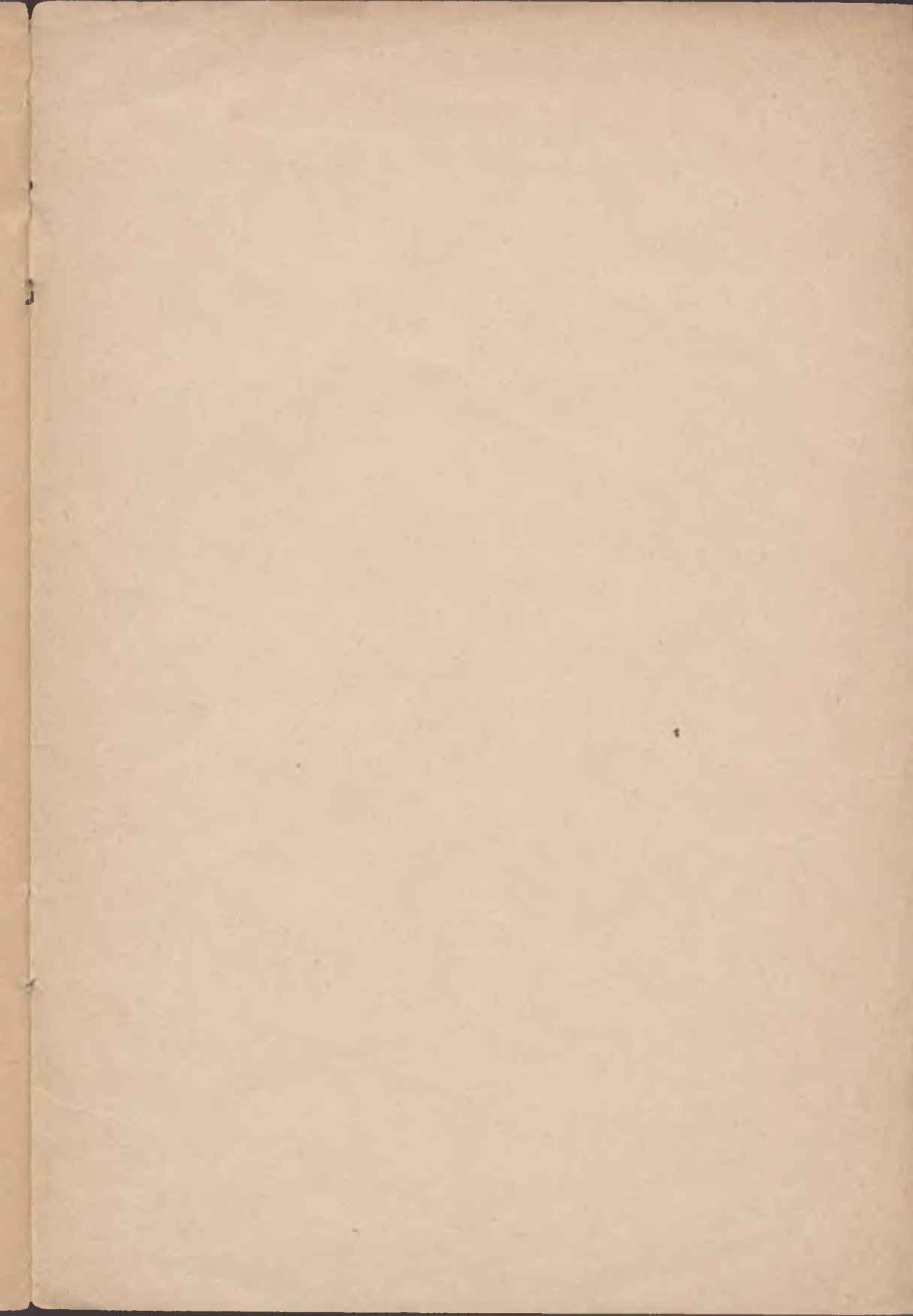
W. 1012/54

Biblioteka Główna UMK



300002333705







255735