

# REVUE DE PSYCHOLOGIE THÉORIQUE ET APPLIQUÉE

Directeur : Prof. FL. ȘTEFANESCO-GOANGA

Vol. III.

Avril—Juin 1940.

Nr. 2.

## RÉSUMÉS

### LA MÉSURE DE L'APTITUDE MUSICALE PAR LA MÉTHODE DES TESTS

(*Măsurarea aptitudinii muzicale prin metoda testelor, p. 129*).

Ce travail, fait le chapitre d'une enquête expérimentale de proportions plus étendues, qu'on a essayée dans le cadre de l'Institut de Psychologie de l'Université de Cluj.

Le présent article comprend deux parties:

— Dans la première partie on expose les recherches les plus importantes exécutées en différents pays, dans la direction de la mesure de l'aptitude musicale (les recherches de Revesz, Brehmer, Seashore, Rupp, Nestele, Vidor, Serejsky-Maltzew, Chevais, Mjoën).

— La deuxième partie, comprend un examen critique sur les différentes méthodes utilisées jusqu'aujourd'hui, concernant le diagnostic de l'aptitude musicale.

On y expose les résultats de certaines expérimentations entreprises avec les testes de Seashore. Ces expérimentations ont démontré la valeur réduite des tests de Seashore pour la détermination des aptitudes musicales.

Les tests de Seashore, mesurent les capacités périphériques sensoriales (le sens de la hauteur, du temp, etc.) mais point les véritables fonctions musicales, qui sont d'ordre central.

Basés sur les expériences faites sur 50 sujets-enfants, entre 7—14 ans, on a élaboré deux tests musicales: *le test mélodique* et *le test rythmique*.

Notre *test mélodique* se compose de 20 motifs musicaux présentés au sujet, pour être reproduits vocalement. Les premiers 6 motifs sont d'une structure élémentaire. Par l'aide de ceux-là, on

pourra parfaitement diagnostiquer la capacité de l'ouïe musical qui constitue la capacité essentielle et indispensable quant à la prédisposition musicale.

Le test dans son ensemble en y ajoutant les 20 motifs, nous offrira les indices sur le degré du développement du sens mélodique par conséquent du sens musical d'une personne. L'étroite corrélation entre le sens mélodique et la dotation musicale de l'enfant a été amplement prouvée par *Fritz Brehmer*, dans son ouvrage:

— *Melodieaffassung und melodische Begabung des Kindes.*

Brehmer fait usage de 50 motifs dans son test mélodique. Hormis ceci, il prête une attention toute particulière à la diversité des variantes des motifs. Quant à nous, ces variantes ne nous intéressent point, sauf la reproduction exacte du motif.

Toujours dans l'esprit de la psychologie configurationnelle est élaborée aussi *le test rythmique*, composée de 10 figures rythmiques qu'on présente au sujet homophone, séparément de la mélodie.

Les figures rythmiques de notre test sont choisies après un examen sévère des différentes figures rythmiques qui ont été utilisées comme tests par: Revesz, Prager et Vidor, aux indications précises des figures aucunément utilisables, dans ces tests rythmiques.

Il a été formulé, dans ce sens également, quelques règles devant être strictement respectées pour la rédaction d'une test rythmique de ce genre.

Le test rythmique, autant que le test mélodique, seront, chacun séparément complété par une épreuve: *le test mélodique* par un examen consistant dans l'exécution d'une mélodie bien connue (examen auquel contrairement à l'avis de certains auteurs, nous accordons une importance bien plus grande dans le diagnostic de l'aptitude musicale et nous prétendons que la réponse en doit être bien appréciée, vu qu'elle sera calculée dans la moyenne générale du candidat), et *le test rythmique* par l'épreuve de l'examination du sens pour *le contretemps*, à l'aide du métronome. Le test consiste dans l'intercalation, par le sujet, d'un coup plus accentué (à l'aide d'un crayon sur la table) après chaque coup du métronome, ou bien deux coups après chaque coup du métronome.

I. A. Creangă.

## LE RÔLE DE LA MOTIVATION DANS L'ÉCOLE

(*Rolul motivației în școală, p. 170*).

Après une courte introduction dans la psychologie de la motivation, l'auteur expose l'utilité, ainsi que la nécessité de trouver un support motivationnel, pour l'activité de l'enfant.

Toute activité que nous prétendons obtenir de la part de l'enfant, nous devons la coordonner à ses intérêts et à ses aspirations actuelles, également à ses situations grâce auxquels il a obtenu son succès dans le passé. Cette coordination, peut-être faite, basée sur le principe des reflexes conditionnels.

En s'occupant des motifs pouvant stimuler les énergies mentales de l'enfant, l'auteur prétend que l'éloge en est plus efficace que le blâme; qu'au lieu de distribuer des prix aux meilleurs 2—3 enfants de la classe, et au lieu de la rivalité entre eux, il vaut mieux, que l'élève puisse rivaliser avec soi-même, en lui adressant des éloges, et en le récompensant lorsqu'il réussit à se surpasser lui même; le pédagogue doit chercher pour chaque élève à part, une possibilité d'affirmation. L'auteur prétend également que le pédagogue doit éviter de punir, autant que possible. On applique un châtiment de façon que l'élève sentisse qu'il n'a point perdu ni l'amitié ni la sympathie de celui par lequel il a été puni, et qu'on lui a infligé la juste mesure de ses exploits.

A. Roșca.

## LA CONSTITUTION INDIVIDUELLE DANS LA CIRCULATION DES VALEURS CULTURALES

(*Constituția individuală în circulația valorilor culturale p. 181*).

Les recherches de Kretschmer ont démontré que les différents moments culturels n'utilisent point les mêmes types constitutionnels. De la grande variabilité humaine, chaque époque culturelle ainsi que chaque niveau culturel, sélectionnent les structures individuelles dont le style de construction bio-psychique, possède la plus grande affinité avec les caractéristiques du moment culturel.

Dans la culture actuelle, nous pouvons remarquer une ascension progressive des individus schizotypiques-asthénoides. Ce fait a été également constaté par Boldrini et Mengarelli, ainsi qu'il a été confirmé par nos recherches.

D'après nos recherches, la population des villes présente une tendance longilinéaire par rapport à la population des villages. Cette différence s'est maintenue, même en étudiant les désadaptés: les criminels des villages sont plus pycnoïdes que les criminels des villes, et les malades mentaux des villages sont plus pycnoïdes que les malades mentaux des villes.

Le rapport se maintient aussi dans les cadres des syndrômes mentaux constitutionnels: les schizophréniques des villes sont plus asthéniques que ceux des villages, et les maniaco-dépressifs des villages sont plus pycniques que ceux des villes.

L'explication de cette orientation vers la ville, des constitutions longilinéaires, nous la croyons être due au fait, que la ville représente un niveau culturel plus abstrait, autiste, théorique, ayant par conséquent une affinité plus marquée avec l'orientation affective-tempéramentale des schizotymiques. À l'intérieur du niveau culturel académique les constitutions longitypiques vont s'orienter vers des carrières plus abstraites, tandis que les brachitypiques excellent dans les carrières techniques-applicatives.

L'ascension culturelle des types longilinéaires nous explique une série de phénomènes spécifiques à notre culture: la grande fréquence de la schizophrénie et la diminution de la natalité (la natalité étant en corrélation avec le biotype) dans les villes et dans la haute intellectualité.

L'évolution de la culture, avec ses applications pratiques, vers les réalisations concrètes, élève, et probablement élèvera à l'avenir, plus de structures mentales ciclotymiques-syntônes.

Le phénomène a été observé par Kretschmer, particulièrement en ce qui concerne l'essor pris par la médecine et les sciences de la nature, au XIX siècle.

Nous croyons que les deux orientations psychiques constitutionnelles (l'introversion et l'extraversion) représentent deux formes d'énergie humaine (abstraite et pragmatique) qui se complètent réciproquement dans la succession des périodes historiques. Les schizotymiques conçoivent les plans schématiques qui vont ouvrir des nouvelles époques historiques, mais l'application de ces schémas à la réalité vive et changeante, le compromis constructif entre l'idée abstraite et les possibilités pratiques, c'est l'art des ciclothymiques.

La valeur sociale des types n'est point intrinsèque, elle dépend des nécessités du moment culturel.

Chaque moment cultural choisit les types mentaux dont il a besoin. Une culture équilibrée saura utiliser chaque type mental dans la direction de sa valeur dominante, et saura harmoniser les deux énergies constitutionnelles: l'énergie de l'abstraction et l'énergie de l'action.

S. P. Cupcea.

## LA CONNAISSANCE DES ÉLÈVES PAR EUX MÊMES

(*Cunoaşterea elevilor prin ei înşişi, p. 190*).

Le nombre de mots employés en langue anglaise pour décrire les différents fonctions et traits, qui caractérisent la personne humaine, se lève, d'après Alport et Odbert, à approximativement six milles.

Les mêmes faits ont été constatés et en langue roumaine. Mais en analysant de plus près ces expressions, nous avons constaté qu'effectivement la plupart d'elles sont de synonymes avec le même contenu notionel.

C'est seulement dans six cents cas que ces expressions ont une signification propre et indépendante — relativement indépendante.

Toutefois, étant donné que la ressemblance entre le sens de ces six cents mots, s'est avérée très grande, nous avons cherché à établir une classification en groupes communs formés de mots semblables comme honnête — correct — convenable etc. ou buté, obstiné, entêté, tetu etc. Totalement nous avons constaté l'existence de 120 de tels groupes.

Cependant, en analysant le langage journalier tel qu'il se montre dans les écrits populaires et cultes, au point de vue de ces 120 groupes, nous faisons une première et très importante constatation: c'est que la fréquence de ces expressions est très inégale.

Certaines de ces expressions sont dix et même cents fois plus fréquentes que d'autres, et quelques mots comme intelligent — sot, honnête-malhonnête interviennent dans le langage quotidien pour la description de nos semblables presque quatre fois plus que tous les autres pris ensemble exception faite pour deux ou trois expressions encore comme nature fermée ou ouverte, bon ou méchant, énergique ou faible, avec tempérament ou sans, optimiste ou pessimiste. Ceci signifie que la connaissance et la description

de nos semblables se fait non en termes de 120 variables mais avec la prédilection de quelquesuns, trois, quatre ou cinq servant à définir l'intelligence (intelligent-sot), le caractère (honnête-malhonnête), la nature et le tempérament.

En conséquence notre connaissance sur les hommes c'est à dire sur leur âme, est la même que notre connaissance sur leur galbe et leur visage. De même que l'image de la figure d'une personne est faite en termes de quelques éléments seulement comme cheveux-front-yeux-nez-bouche-oreilles-joues-couleur, c'est à dire en fonction de la structure, configuration, symétrie, polarité et l'architectonique de ces éléments, la connaissance de l'âme d'une personne est formée de l'image unitaire de la façon dont l'intelligence se combine avec le caractère, tous les deux avec la nature et le tempérament etc.

Il y en a même de mots destinés à désigner de types principaux de structure déterminés de la manière de combinaison du tempérament avec la nature ou de l'intelligence avec le caractère. Ainsi par exemple le mot *malin* indique une structure simple d'un homme intelligent mais dépourvu un peu de caractère, pendant que la notion de *serieux* montre un homme de caractère avec une intelligence audessus de la moyenne et avec de traits de tempérament ne s'écartant pas d'une manière frappante de la norme et n'ayant rien d'extravagant.

Nous pouvons conclure: (1) la connaissance des hommes dans la vie quotidienne se fait avec un nombre réduit de variables, et (2) a un caractère éminemment structurel travaillant toujours avec l'architectonique et la configuration de ces variables et non avec les variables eux mêmes considérées analytiquement et séparément.

Effectivement l'architectonique de la personne humaine, qu'on rencontre dans la connaissance de celle-ci, est non seulement une réalité épistémologique mais encore une antologique; elle existe en réalité et non seulement dans l'image de cette réalité que nous offre la connaissance. En effet, la personne humaine n'est pas simplement une somme d'éléments mais une configuration de ces éléments, et ceci autant sur le côté physique que sur le côté spirituel. Dans les deux cas le groupement des parties se fait conformément à certains principes de symétrie, polarité et si vous voulez, rythme et mélodie et l'unité qui résulte est en grande partie quelque chose

de tout à fait nouveau, sui generis, que détermine les parties plutôt que ce soit déterminé par elle.

Le caractère fondamental de cette unité qui domine la structure de l'âme humaine est l'ordre hiérarchique.

En vertu de ce caractère, les éléments les plus simples se groupent en variables plus complexes, qui à leur tour s'associent — bien entendu d'une manière unitaire — en d'autres plus complexes encore et ainsi de suite jusqu'à la personne elle-même qui est la synthèse entre le corps et l'âme.

Par exemple les sensations qui constituent les éléments les plus simples de la connaissance, se groupent en perceptions, les perceptions en représentations, les représentations en idées, les idées en jugements, les jugements en intelligence et l'intelligence avec les autres aptitudes et — après — les traits de tempérament, nature et caractère, en personne considérée comme réalité psychologique.

La personne prise dans ce sens s'intègre avec le corps dans la personne proprement dite prise comme synthèse du corps et de l'âme et de cette façon elle fait partie componente de la société, qui fait partie de la réalité cosmique etc.

La conséquence immédiate de l'ordre hiérarchique, qui est le principe de base de notre structure spirituelle c'est que certaines variables sont très importantes, d'autres très peu importantes et d'autres ont une importance qui les place entre ces deux extrêmes.

Tout dépend du degré hiérarchique de la variable qui peut être supérieur et proche de la personne ou périphérique et lointain.

Tout ce qui a été dit plus haut met dans une lumière nouvelle le choix de 1—10 ou 15 variables dont la connaissance de la personne humaine est fonction.

C'est pas un choix quelconque de 15 variables parmi les 6.000 variables existantes mais un choix qui indique *une descente de la personne qui constitue le degré suprême aux degrés suivants: deux, trois et ainsi de suite.*

Au premier degré nous avons la personne ou la variable suprême; le second degré est constitué par l'intelligence prise avec la plus large acception du mot, le tempérament, le caractère et la nature; au troisième degré nous avons les dimensions du tempérament, de la nature, du caractère, de l'intelligence et ainsi de suite. La connaissance laïque s'arrête habituellement au second degré formé par les quatre grandes dimensions avec des incursions

fragmentaires des certaines dimensions de ces quatre grandes variables; la psychologie générale va jusqu' aux derniers degrés, pendant que la *psychologie de la personne* s'arrête quelque part au milieu c'est à dire aux aptitudes générales et aux traits fondamentaux de la nature.

*La fiche d'évaluation* par sa nature et son but appartient à la psychologie de la personne. Ce n'est qu' un essai de systématiser et valorifier la connaissance qu'ont les élèves sur *la personne* de leurs collègues avec lesquels ils vivent ensemble plusieurs années et sur la conduite desquels ils peuvent se prononcer. En conséquence cette fiche d'évaluation travaillera non avec un grand nombre de dimensions petites comme les perceptions, les représentations, le temps de réaction, les dextérités etc., qui sont du domaine de la psychologie générale, différentielle, anormale, évolutive, sociale etc., mais avec un nombre retreint de dimensions destinées à rendre la structure de la personne avec tout ce qu'elle a de plus intime, plus essentiel et plus durable.

Les dimensions fondamentales avec lesquelles travaille la fiche d'évaluation proposée par nous sont:

L'instinct du moi et l'instinct sexuel; l'unité, la continuité et la socialisation de l'ordre hiérarchique des tendances et des habitudes ou le caractère; les trois traits fondamentaux du tempérament: la vitesse de l'action, l'émotivité et l'irritabilité; un trait personnel proprement dit, l'introversion et l'extroversion et l'attitude devant l'église.

L'interprétation des observations faites par les élèves en ce qui concerne le degré dont ils possèdent les variables mentionnées plus haut ne doit être sommative mais synthétique et structurelle. Pour faciliter cette connaissance structurelle de la personnalité des élèves nous donnons dans ce qui suit les indications concernant les différents types de structure personnelle qui se réfèrent à 2—5 et même à un plus grand nombre de variables.

Le trait principal de départ pour bien saisir la configuration spirituelle de la personne, par conséquent de l'élève aussi, c'est la nature fermée ou ouverte, connue sous la forme d'introversion-extroversion ou schysotimie-cyclotimie. Dans ce domaine les recherches typologiques de Jung et Bleuler, de même que les recherches biotypologiques de Kretschmer et Pende, vérifiées par l'analyse factorielle par Burt sont assurément fameux. L'introversion-extroversion est mise en corrélation autant avec l'intelligence,



c'est à dire avec sa nature, qu'avec le tempérament et le caractère, de même qu'avec certains autres traits. Ainsi par exemple, en ce qui concerne l'intelligence les introvertits ont une pensée abstraite, les extrovertits une pensée concrète. Les premiers sont de bons mathématiciens et logiciens; les seconds sont de bons naturalistes et observateurs. En ce qui concerne le tempérament, aux introvertits prédomine la dimension de la nervosité ou de l'irritabilité; aux extrovertits la dimension de l'émotivité.

Les premiers sont anormalement nerveux au calmes, flegmatiques; les autres sont émotifs ou apathiques, gourmands, lascifs, ils cherchent à tout prix le plaisir, etc.

En ce qui regarde le caractère, ont une plus grande unité, persévérance, continuité; les autres possèdent un plus grand don d'adaptation, de socialisation, de compromis.

Les premiers manquent de contradictions, sont ordonnés, systématiques pédants; les autres sont pleins de contradictions, peu systématiques, bons viveurs, predisposés aux compromis, totalement depourvus de dogmatisme et fanatisme, etc. Les introvertits ont un corps allongé avec des membres plus développés que le corps, c'est à dire asthénique; les extrovertits ont un corps large avec de membres beaucoup moins développés que le corps, c'est à dire pynique.

On peut établir de formules typologiques semblables en liaison avec d'autres critères qui dependent bien entendu de la structure de la personne. Ainsi par exemple le malin est le résultat d'une intelligence audessus de la moyenne et d'un caractère qui faut défaut. Il est d'ordinaire oportuniste, farceur, malhonnête, faux, etc. Au contraire l'homme correct indique une intelligence au moins égale à la moyenne et une formation supérieur du caractère. La notion de l'homme serieux est encore plus complexe. L'homme serieux a une intelligence au moins égale à la moyenne, un caractère supérieur à la moyen et un équilibre entre le tempérament et la nature n'étant ni trop introvertit ni trop extrovertit, ni trop nerveux, ni trop calme, etc. Les mêmes traits pris en sens inverse nous donnent le type de l'homme badin, non sérieux.

Il y a plusieurs manières pour établir la fiche d'évaluation. La méthode adoptée par l'auteur et se collaborateurs contient une série de questions concernant les 12 variables choisies, plus deux questions qui regardent les deux qualités — nature amicale et énergétique — qui sont données au commencement à titre d'un pre-

mier exercice pour familiariser les élèves avec la fiche et la manière de noter les réponses. Les questions sont formulés en termes très peu technique utilisées dans la vie quotidienne.

En face de chaque question se trouvent quatre réponses dont l'évaluateur choisira une seule. L'établissement du nombre de quatre pour les réponses a été déterminé par deux raisons: la première est en liaison avec la possibilité d'application du calcul de corrélation nécessaire au contrôle de la validité et fidélité de la fiche et la seconde est constituée par une série de considérations statistiques, parmi lesquelles la plus importante est le fait que la distribution des réponses dans le système de quatre réponses possibles, est meilleure — au point de vue gaussien — que dans le cas de 5 et même 3 réponses, quand ceux qui évaluent ont une grande prédilection pour la réponse qui se trouve au milieu.

Le nom des élèves s'écrit sur une seule page: la page 2. Les feuilles suivantes sont liées d'une manière telle qu'en tournant chaque feuille en vue de la lecture de la réponse on tombe exactement sur le nom des élèves, comme si le tout n'avait qu'une seule page: la page 2.

Le nom des élèves est écrit d'avance et ceux qui évaluent n'ont qu'à noter les réponses respectives.

De cette façon la fiche est devenue très expéditive et son application ne durera que quelques minutes. Elle diffère d'une manière radicale de toutes les autres, qui ont un nombre beaucoup trop grand de variables — la plupart du domaine de la psychologie générale ou évolutive et non du domaine de la psychologie de la personne — et une technique compliquée et peu économique.

Cette fiche a été déjà appliquée avec succès au cours supérieur du lycée. Les résultats obtenus ont été très satisfaisants. Ils seront l'objet de deux études dues à N. Pârvu et Gh. Nicula, qui seront publiées dans les numéros prochains de la revue.

*N. Mărgineanu.*

# REVISTA DE PSIHLOGIE TEORETICĂ ȘI APLICATĂ

Director: Prof. FL. ȘTEFĂNESCU-GOANGĂ

Vol. III

Iulie—Septemvrie 1940

Nr. 3

## PRIMA COPILĂRIE

(Studiul evolutiv-experimental al copilului dela 0—7 ani)

de Dimitrie Todoranu

### 1. Generalități

Eliminarea unor erori de interpretare principială, care au stânjenit înțelegerea adecuată a copilăriei, pare necesară înainte de a întreprinde studii privitoare la psihologia infantilă.

Cea dintâi eroare, în ordinea vechimii și în general părăsită, consista în a privi copilul ca „adult în miniatură”. Comportarea celor mici era raportată categoriilor și formelor de conduită ale omului matur și considerată ca un stadiu inferior al acesteia. Dimensiunile psihice ar fi, din acest unghiu de vedere, statice și permanente, iar dezvoltarea individuală un adaos la ceva preexistent și nu o „creștere” din interior, — o nouă organizare și diferențiere structurală și funcțională a unor forme de comportare anterioare mai puțin diferențiate și specializate. Multă vreme această vedere și-a aflat un element de susținere, pe plan științific, în teoria reflexologică, în limitele căreia noile complexe psihice apar prin înmânunchierea unor reflexe primare și native în virtutea proceselor de asociație și „condiționare”. Cercetările analitice și genetice descompunând conduita prin procedeul filmării, descoperiră însă că, părțile componente, segmentele reacțiunii, sunt organic înmembrate într'un tot și că sensul fiecărui segment este determinat de configurația totului. Reflexele specializate sunt produse de diferențierea organică, creiată de maturizare.

Copilul are predispoziții de a deveni adult, dar nu este un adult redus la dimensiuni minimale. A pleca dela formele evaluate ale comportării de adult pentru a afla formele omoloage ale acestora în viața copilului, constituie o piedecă serioasă în calea unei

interpretări reale a lumii infantile. Dimpotrivă, perspectiva genetică, acea care consideră inițial lumea adultului ca o creștere, prin organizare și diferențiere, a formele primare și nediferențiate ce le prezintă viața psihică pe întâile ei trepte, rămâne, poate, singura orientare capabilă să ne apropie de înțelegerea științifică a comportării infantile.

O mai largă răspândire, în studiile științifice de astă dată, a avut mult citata lege „biogenetică” a naturii, exprimată și sub forma teoriei „recapitulării”, în termenii cărora dezvoltarea omului ar rezuma dezvoltarea speciilor inferioare. Aplicată în domeniul infantil, legea biogenetică duce la afirmația că istoria copilului repetă istoria speciei. Se pare însă că această lege a fost corectată de cercetările embriologice moderne, care susțin cum că „stadiile tinere ale animalelor superioare nu seamănă cu cele adulte ale animalelor inferioare (mai mici, ca scară), ci tot cu stadiile tinere ale acelor animale”... (17, p. 126). Spre pildă, unele din primele stadii embrionare ale peștelui se mențin în primele stadii embrionare ale păsărilor și mamiferelor, — ceea ce dovedește că în evoluția filogenetică există continuitate și înrudire de forme. Dar asemenea constatări nu îndreptățesc câtuși de puțin susținerile teoriei recapitulării și anume că „stadiile ancestrale de adult” se concentrează „în primele stadii de dezvoltare ale formelor mai târzii” (17, p. 126). B o l k emite ideia — ce a câștigat teren — că omul n'a evoluat, biologiceste, prin pierderea caracterelor de adult ale maimuței și ascendenților ei, ci prin suprimarea acestor stadii de adult. „Ceea ce este, scrie Bolk (Cit. 17, p. 126), un stadiu de tranziție în dezvoltarea fetus-ului maimuței a ajuns să fie stadiul final al omului”.

Dela ipoteza că structura fiziologică-organică repetă stadiile ancestrale de adult, până la ipoteza că în viața psihică există o repetiție similară, nu e decât un pas. Astfel lumea copilului fu asemănată și uneori chiar identificată cu lumea primitivului. Conturarea unor „paralele genetice”, a unor direcții de sens între lumea copilului și cea a primitivului, nu ne dau însă temeuri valabile pentru a afirma că dezvoltarea copilului rezumă, în formele ei primare, lumea adultului primitiv. Fie că privim lumea copilului ca un mod stilistic particular de receptivitate și interpretare a mediului exterior — datorită structurii sale biopsihice, — fie că o considerăm ca ansamblu al atitudinilor dobândite în acest mediu grație dispozițiilor sale constituționale, diferențele dintre copil și primi-

tiv se vădesc din primul moment. După cum observă și H. W e r n e r (30), copilul e plastic și neformat; primitivul e evoluat, rigid și fix din unghiul de vedere al condiționărilor exterioare. Copilul trăește apoi într'un mediu în continuă transformare sub presiunea adultului; primitivul trăește în aceeași lume constantă și „formată”. Copilul, în deosebi în epoca primei copilării, e dominat de tendințe egocentrice, de accentuarea propriei persoane în relațiile sociale; primitivul e absorbit de categoriile sociale iar psihicul său se „disolvă” în substanța generală a categoriilor și valorilor colective, ș. a. m. d.

Eliminarea unor atari vederi eronate are și a avut consecințe multiple. Limitându-ne la un singur domeniu, acel al organizării școlare, se constată că aprofundarea studiului copilului avu repercusiuni profunde asupra principiilor și tehnicilor de formare educativă. „Descoperirea copilului” — așa numita revoluție coperniciană a educației — nu este însă decât punctul culminant al unor idei ce se întâlnesc la mulți gânditori și educatori ai trecutului. Dar în vreme ce ideile despre copil ale unui J. J. Rousseau de ex., rezultară dintr'o genială intuiție a realităților psihice, ideile moderne se clădesc pe cercetările obiective ale psihologiei științifice. Știința educației, care stătuse multă vreme sub înrâurirea filosofiei speculative și a metafizicei, a intrat definitiv în zona de influență a psihologiei și științelor sociale. În adevăr, dacă știința educației face apel la filosofie și etică atunci când e vorba să-și formuleze idealul suprem pe care tinde să-l realizeze, orice progres în materie de mijloace și directive de formare, este dependent de adevărurile privitoare la natura psihologică și socială a copilului și omului în genere. Mai mult, o filosofie a educației, ce nu s'ar întemeia pe o imagine reală a structurii biologice și spirituale a omului, rămâne o construcție fragilă și sterilă. Este firesc să observăm așadar că dezvoltarea tehnicilor educative din ultimii 60—70 de ani a mers mână în mână cu dobândirea de cunoștințe din ce în ce mai obiective asupra copilului și a forțelor ce dirijează evoluția societății. Psihologia copilului deveni axa principală a psihologiei educației, iar aceasta din urmă, una din temelile științei educației.

Acum ni se pare potrivit să întreprindem o fugară retrospecție, spre a semnala câteva etape esențiale în dezvoltarea studiilor științifice asupra individualității copilului.

Dacă lăsăm în umbră perioada *speculativă*, ce se întinde, cu

aproximație, până în preajma veacului XIX, în care copilul fu considerat ca un fel de „om în miniatură” cu sau fără facultăți, iar spiritul o „tabula rasa” ori o entitate de natură cu totul enigmatică și neaccesibilă studiului, — între întâile lucrări sistematice din domeniul psihologiei infantile trebuie menționate cele apărute în Germania. În acest loc se pot aminti: T i e d e m a n n, *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kinder* (1787); B. S i g i s m u n d, *Kind und Welt* (1856); K u s s m a u l, *Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen* (cu cercetări făcute în 1856); A l t m ü l l e r E., *Über die Entwicklung der Seele des Kindes, Blüten aus dem Garten der Kindheit*, (1867). Lucrările mai de seamă, apărute în această perioadă inițială a cercetărilor obiective asupra copilului, ce se pot consulta cu folos chiar și azi, sunt: V i e r o r d t K., *Physiologie des Kinderalters* (1881) pentru aspectul corporal și P r e y e r W., *Seele des Kindes* (1882), pentru cel psihic.

După 1885 și paralel cu dezvoltarea și generalizarea metodelor experimentale și de observație temeinică a vieții psihice, lucrările de psihologie infantilă se înmulțesc considerabil, încât, dacă e să ne orientăm în câmpul acestor lucrări, va trebui să ținem seamă mai puțin de cercetători și mai mult de „centrele” sau școlile de psihologie infantilă. Amintim numai pe cele mai importante, care privesc în deosebi dezvoltarea copilului până la șapte ani, — menționând în același timp metoda dominantă de cercetare, — specifică fiecărui „centru”.

În primul loc trebuie menționat centrul dela *Hamburg*, condus de profesorul W. S t e r n (†), unul din creatorii psihologiei infantile moderne. Stern a întreprins împreună cu soția sa Clara Stern, cercetări sistematice, notând zi de zi memoriile propriilor lor copii, ce au fost apoi prezentate în lucrări de sinteză asupra întregii copilării și tinereți.

Studiile asupra individualității copilului mic prin mijlocirea *jurnalului* se înmulțiră în deosebi după apariția celebrului jurnal „Scupin”, fiind nevoie chiar de instaurarea unui sistem de critică a acestora. Critica jurnalelor a fost întreprinsă mai ales de centrul vienez. S'a constatat, de pildă, că zelul părinților sau lipsa de observație critică, pun anume reacțiuni înaintea reacțiilor din care ele se dezvoltă în mod firesc datorită maturizării. Dacă se înlătură însă neajunsurile unei observații eronate, studiile întemeiate pe observația și notarea zilnică a comportării copilului, au o va-

loare incontestabilă mai ales pentru întâia copilărie, unde greutățile cercetării sunt extrem de pronunțate. De altminteri chiar cei ce folosesc metoda strict experimentală, nu elimină notarea sistematică a observațiilor din timpul experimentului. Jurnale de o valoare evidentă pentru cunoașterea copilului mic ne oferă și Neugebauer, Humphrey, Guillaume, etc.

Un alt centru important, a cărui metodă generală este observația sistematică a comportării spontane a copiilor, este cel condus de E. Claparède la Geneva. În școala geneveză se încadrează temeinicile studii asupra limbajului, gândirii, reprezentării, etc. copilului, datorite lui J. Piaget, D-rei Descoedres, precum și lucrările D-nei Loosli-Usteri, a lui Dottrens, Baudouin, Walther, Godin, etc. Cercetările au avut ca teren vestita școală de aplicație „La maison des petits”, atașată Institutului J. J. Rousseau, — înființat în 1912 și afiliat universității genezeze în 1929. Acestora se poate adăoga opera lui Bovet și Ferrière, îmbinată cu preocupări de ordin strict pedagogic.

Centrul vienez, condus inițial de profesorul K. Bühler, apoi continuat cu succes de soția acestuia, Charlotte Bühler, a încercat să depășească și stadiul jurnalului și pe cel al observației sistematice, — se pare sub influența cercetărilor experimentale inițiate în America de Gesell. Spre deosebire de problemele și metodele centrul genevez, preocupat mai ales de interpretarea lumii copilului, cercetările vieneze tind și spre determinarea obiectivă și cantitativă a nivelului de dezvoltare integrală a individualității copilului dela naștere la șase ani.

În Statele Unite\*) cele mai importante centre de cercetări privitoare la psihologia copilului sunt conduse de J. Anderson la Universitatea din Minnesota și Dr. A. Gesell la Universitatea din Yale. Printre colaboratorii mai de seamă ai celui dintâi se înșiră: Goodenough, D-na Foster, D-na Shirley M. M., Olson, Atkins, etc. În centrul condus de Anderson primează metoda experimentală, întregită cu observații sistematice conduse în școală și familie.

---

\*) Fără îndoială că primul impuls al preocupărilor de psihologia infantilă a fost dat în Statele Unite de Stanley Hall. Un elev al acestuia O. Chrisman cree „pedologia”. Dar nici Stanley Hall, nici J. Dewey (care după ce ocupă catedra de pedagogie dela Chicago s'a interesat în mod deosebit de problemele de psihologie infantilă) n'au încercat să facă determinări cantitative ale evoluției psihice a copilului.

Din unghiul de vedere al diagnosticului experimental al copilului mic, ce urmărim aci, se pare că cele mai de seamă contribuții se datoresc centrelor dela Yale și Viena. Din acest motiv ne vom opri mai mult la acestea.

În prealabil însă ni se pare potrivit să amintim că încercările de determinare obiectivă a individualității copilului se înscriază în întinsul șir de cercetări experimentale întreprinse după pasul hotărâtor realizat în 1905 de Binet și Simon, care au întocmit întâia scară de teste în vederea unui diagnostic diferențial al „stărilor inferioare ale inteligenței”, — scară ce a luat o formă definitivă în 1908. Direcția de cercetare inițiată de Binet-Simon a fost amplificată și depășită, pe latura neajunsurilor, de Stern, Lipmann, Bobertag, Jaederholm, Thorndike, Terman, Yerkes, Kuhlman, Pintner-Patterson, etc. — astfel încât, acum posedăm instrumente științifice pentru explorarea aspectului intelectual al individualității. Cercetările au mers însă mult mai departe și metodele experimentale s'au extins și asupra aspectelor emotive și conative ale individualității, având azi la îndemână și scări pentru „măsurarea” temperamentului, caracterului, atitudinilor sociale, etc. Dar problema studiului experimental al primei copilării rămânea deschisă, datorită dificultăților de studiu și mai ales a faptului că testele, în forma lor „ortodoxă”, erau inaplicabile la copilul mic.

Se impunea așadar o nouă ordine de cercetare, care să păstreze nota de obiectivitate a testelor și, în același timp, să îmbrățișeze întreaga individualitate a copilului din perioada preșcolară, a cărei importanță în evoluția individuală e din ce în ce mai mult accentuată. Acest pas, credem, de o importanță crucială în psihologia infantilă, îl face Dr. A. G e s e l l, directorul „Clinicii de dezvoltare a copilului” dela Universitatea Yale. E vorba firește de o categorică depășire a unor încercări făcute mai înainte de Kuhlman, Heubner, Schwab, etc. Orientarea lui Gesell s'a făcut în direcția determinării evoluției și dezvoltării copilului privit în cercul său natural de viață. Gesell deplasează apoi centrul de greutate dela considerarea nivelului intelectual la *starea psihică generală*. În urma unor îndelungate și minuțioase cercetări, el reușește să fixeze reacțiunile caracteristice fiecărei *etăți* și pentru fiecare din *direcțiile* sau dimensiunile principale ale activității psihice. Dar deși Gesell mărturisește că punctul de plecare al cercetărilor sale asupra „comportării totale” a copilului îl reprezintă studiile lui Binet și Kuhlman, preocuparea s'a nu s'a îndreptat inițial atât



spre fixarea metodelor obișnuite de diagnosticare, cât mai ales spre analiza însăși a procesului de *evoluție* individuală. Numai după ce procesul evolutiv fu analizat și disecat în părțile lui componente, se stabiliră *normele* și tendințele de dezvoltare ale copilului în funcție de etate. Punctul de vedere genetic domină pe cel diagnostic propriu zis. Situațiile în care e plasat copilul nu au caracterul de teste de performanță — în termeni de succes și insucces, — ci situații care implică un anumit nivel de dezvoltare psihică. Această nuanță se precizează dacă amintim că Gesell ne invită să credem că, în un anume sens copilul nu reușește și nu greșește niciodată, „comportarea sa” fiind „totdeauna un indice al stării sale de dezvoltare”. Normele de evoluție stabilite, sunt adecuate acestui punct de vedere genetic. Gesell este de-o-potrivă interesat de aspectele anticipatoare și de cele culminante ale unei comportări caracteristice. De ex., aplică testul de performanță Seguin (modificat) începând cu 20 de săptămâni, deși copilul la această etate abia manifestă *ceva* din viitoarea percepție și discriminare a elementelor și raporturilor spațiale.

Utilizarea procedurii fotografic și mai ales *cinematografic*, au îngăduit lui Gesell să analizeze prin descompunere, sau mai precis, prin imobilizarea fazelor succesive, întreaga structură a conduitei. Grație acestei analize „morfologice” a părților constitutive ale reacțiunii, s'a putut stabili forma configurată normativă, care dobândește o *valoare indicativă* pentru nivelul de creștere psihică. Poziția lui Gesell devine însă mai clară dacă o expunem în proprii săi termeni (Cf. 11, p. 12 sq.).

O *categorie* de comportare este pentru Gesell termenul de clasificare al unei grupe de fragmente („items”) de conduită\*), similare din punct de vedere obiectiv și corelate genetic.

Un *fragment* este o fază specifică și distinctivă a comportării. Aceste faze se disting prin observație și analize complementare; ele nu sunt entități, ci părți componente ale unei *forme configurate*, sau tipar („pattern”), care poate fi descrisă dacă ținem seamă de situație. Formele configurate sunt date în sau au un context, care, analizat, se reduce la tiparele constitutive. Individualitatea este forma configurată a întregului organism, fără nici un alt context. Fiecare individ are o formă configurată unică din punct de vedere

---

\*) Termenii „comportare”, „conduită” și „atitudine” sunt considerați ca sinonimi în cadrul acestei expuneri.

genetic. Astfel că formele, tiparele configurate, se pot aranja în centre de dominanță pornind dela zone de comportare puțin diferențiate, ca reflexul clipirii, la forme complexe, cum e „prinde-rea” și de aici la tipare și mai cuprinzătoare ce corespund unor sectoare întinse sau chiar întregii persoane.

O *situație de comportare* este complexul de stimulenți care evocă forme configurate de conduită.

Un caz concret va clarifica și mai mult acești termeni. Reacțiunile ce observăm în desvoltarea copilului dela „culcatul pe spate” la „statul în picioare” și mers („culcatul cu fața în jos”, „șederea”, etc.) sunt corelate genetic — fiindcă o reacțiune dată reprezintă o creștere din sau față de reacțiunea anterioară, sensul acestora neputând fi inversat — și prezintă din punct de vedere obiectiv similarități evidente. Aceste reacțiuni constituie *categoria comportării posturale*. „Șederea” ori „statul în picioare” reprezintă, înăuntrul acestei categorii, o *formă configurată* („tipar”) de comportare în raport cu o *situație* dată (platforma patului, scaunul, etc.). Analizând reacțiunea „culcat pe spate”, de ex., descoperim că ea este formată din numeroase *fragmente*, sau segmente de *comportare*, ca: poziția capului, poziția membrelor superioare (cu pozițiile respective ale brațelor și antebrățelor), a celor inferioare, a trunchiului, etc.

Acestor termeni Gesell mai adaugă încă doi („funcțiune” și „modalitate de comportare”) a căror natură este mai mult interpretativă. Dacă privim reacțiunea „șederii” de ex., fără să mai ținem seamă de situațiile în care ea se produce, sau independent de aceste situații, ea poate fi considerată ca o funcțiune. La fel mersul, apucarea, cățărutul, etc. Privind acum formele de comportare ale copilului prin prisma secvenței răspunsurilor în situații similare, se constată existența unor tendințe („trends”) sau *modalități de conduită*. Spre pildă, în reacțiunile copilului la prezentarea unei zornăitori descoperim tendința de privire, prehensiune, manipulare și exploatare; în reacțiunile la prezentarea cuburilor se desvăluie tendința de privire, manipulare și exploatare, etc. Din acest unghi de vedere general, modalitatea devine sinonimă cu funcțiunea.

În vreme ce în cercetările lui Gesell domină punctul de vedere al genezei și maturizării conduitei, în cele întreprinse de C. h. B ü h l e r și colaboratoarele sale — Hetzer, Wolf, Danzinger, Frankl, etc. — se accentuează nevoia diagnosticării individuali-

tății copilului\*). E singura nuanță de diferențiere ce poate fi stabilită din punct de vedere principal între cele două grupe de cercetări. Din acest motiv, instrumentele de măsurare ale centrului vienez s'au elaborat ținându-se seamă de următoarele exigențe: (1) testele trebuie să facă apel la comportarea naturală a copilului în situații reale, renunțând la situații în care conduita este forțată sau nenaturală; (2) scara testelor trebuie să stimuleze nu numai anumite procese speciale (de ex. cele intelectuale), ci trebuie să pună în acțiune toate dimensiunile comportării umane pentru a ne da astfel o icoană integrală a individualității copilului; (3) rezultatele testelor trebuie să fie precise, spre a putea fi exprimate cantitativ și spre a putea fi comparate, și (4) testele nu trebuie să fie complicate, grele și să necesite un timp îndelungat. Cu privire la termeni, ceea ce pentru Gesell este direcție, pentru Buhler-Hetzer este *dimensiune* de comportare.

Care sunt direcțiile sau dimensiunile de comportare, care definesc întreg câmpul de manifestare al copilului și al căror diagnostic este simptomatic pentru dezvoltarea integrală a individualității acestuia?

La întâia prezentare a metodei sale de determinare evolutivă a individualității copilului din perioada preșcolară (1—5 ani inclusiv), Gesell (7) ia în considerare următoarele câmpuri de manifestare ale vieții psihice:

- (1) *Dezvoltarea motorică.*
- (2) *Dezvoltarea limbajului.*
- (3) *Comportarea adaptivă.*
- (4) *Comportarea personal-socială.*

Aceste câmpuri nu au o independență distinctă; ele însumează numai simptome similare în dezvoltarea psihică. Diviziunea se regăsește și în lucrarea mai cuprinzătoare din 1928 (8), în care se ocupă de problemele generale ale evoluției psihice și de semnificația biologică și psihologică a primei copilării. În lucrările sale ulterioare (11, 1934; 12, 1938), în care Gesell se ocupă aproape exclusiv de cercetarea experimentală a primului an, schema este modificată parțial. Astfel, în (11, 1934) lucrare de prezentare a

---

\*) Ne referim la cercetările experimentale întreprinse pentru determinarea individualității copilului pe diversele sale trepte evolutive și mai puțin la lucrările de sinteză ale lui Gesell (8) și Ch. Bühler (4).

cercetărilor privitoare la întâiul an, aflăm șapte categorii sau direcții de comportare:

- (1) *Comportarea posturală.*
- (2) *Locomoția.*
- (3) *Comportarea perceptivă.*
- (4) *Prehensiunea (prinderea).*
- (5) *Comportarea adaptivă.*
- (6) *Limbajul.*
- (7) *Comportarea socială.*

În ultima prezentare sistematică (12, 1938) a cercetărilor privitoare la întâiul an, în care reeditează (cu modificări) și scara normativă pentru întreaga perioadă preșcolară, categoriile comportării sunt revizuite și reduse la următoarele:

#### I. *Comportarea posturală.*

1. Orientări posturale în (a) culcat pe spate, (b) culcat cu fața în jos, (c) ședere și (d) stat în picioare.
2. Activități posturale în aceste poziții, ca: a sări, a se smunci, a se învârti, a se târi, a păși, și alte forme de locomoție sau translocări corporale.

E de notat că această categorie cuprinde atât comportarea prelocomotoare, cât și pe cea locomotoare.

#### II. *Comportarea prehensivă.*

1. Reacțiunile de contact ale mâinii.
2. Producerea, maniera și abilitatea cuprinsă în (a) apropiere, (b) apucare, și (c) lăsare. Această categorie cuprinde ajustările motorice de întrebuințare a obiectelor prin mână (și gură): manipulare, exploatare ori adaptare. La copiii mai în vârstă această categorie va cuprinde reacțiunile specifice de abilitate motorică și dexteritate manuală.

#### III. *Comportarea perceptivă.*

1. Fixare vizuală.
2. Privire anticipatoare și selectivă.

Deși percepția auditivă și tactilă este logic cuprinsă în această categorie, totuși e mai potrivit de a pune stimularea tactilă și kinesiologia în categoria prehensiunii. La fel, reacțiunile specifice referitoare la percepția auditivă sunt grupate în categoria comportării sociale și limbajului din cauza relației strânse dintre auz și vorbire. Accentul în această categorie perceptivă cade pe fragmentele observabile ale ajustării oculare, indicative pentru percepția vizuală. În primele etăți, fixarea oculară — cuprinzând focusul, întinderea, durata și schimbarea privirii — precede apropierea manuală și dă indicații importante asupra „maturității” comportării.

#### IV. Comportarea adaptivă.

1. Exploatare și manipulare.
2. Combinare autoinițiată și exploatare.
3. Comportare indusă.
4. Invățare autonomă.

Această categorie cuprinde fragmentele comportării discriminative sau anticipatoare în ajustarea la situații imediate sau iminente. Ea cuprinde astfel evidențe asupra capacității de a profita de experiența curentă sau recentă.

#### V. Limbaj — comportare socială.

1. Reacțiuni față de persoane.
2. Răspunsul („responsiveness”) la gesturi și vorbire.
3. Invățare socializată și obișnuire.
4. Comportare de limbaj.

Grupa (4) cuprinde toate formele de vocalizare, semne vocale, cuvinte și gesturi.

În cercetările întreprinse de Bühler-Hetzer (3) întâlnim următoarele *dimensiuni* psihice, care servesc de indicatoare pentru determinarea nivelului de evoluție individuală dela 0 la 6 ani:

##### A. Receptivitatea sensorială.

1. Reacțiuni la hrană.
2. Reacțiuni sensoriale.
3. Înțelegerea obiectului.

##### B. Mișcări corporale.

1. Mișcări de orientare și apucare.
2. Înlăturarea obstacolelor.
3. Controlul (stăpânirea) corpului.

##### C. Sociabilitate („soziales“).

1. Contact.
2. Ordine (conformism).
3. Limbaj.

##### D. Invățare.

1. Memorie practică.
2. Memorie verbală.
3. Imitație.

### E. *Activitate cu materiale.*

1. Prelucrarea materialului.
2. Executarea persistentă a unei activități.

### F. *Productivitatea spirituală.*

1. Utilizarea instrumentelor.
2. Înțelegerea raporturilor de sens și configurație.

Definirea zonelor de comportare constituie una din condițiile inițiale indispensabile pentru determinarea nivelului de evoluție și maturizare individuală. O privire mai atentă a schemelor prezentate de Gesell și Bühler-Hetzer ne arată că deși categoriile și formele de comportare prezintă unele diferențe evidente, ele acoperă în realitatea aceleași zone ale vieții psihice. Diferențele sunt mai mult de natură terminologică și de sistemizare. Ceeace, de ex., Bühler-Hetzer cuprind în dimensiunea „activității cu materiale” și a „productivității spirituale”, la Gesell intră în categoria „comportării adaptive”. De altminteri după cum se aminti, zonele de comportare astfel definite, nu sunt independente; continuitatea lor este vădită mai ales în prima copilărie, când dimensiunile sunt prea puțin „individualizate”. O anume comportare specifică poate avea semnificație funcțională pe mai mult dimensiuni de conduită, iar gruparea ei într’o categorie sau alta se face ținând seamă de categoria pentru care este mai semnificativă. De ex., reacțiunea „deschiderea gurii după pierderea sursei de hrană” tipică pentru etatea de o lună pe dimensiunea „învățare” în scara Bühler-Hetzer, este în același timp simptomatică „receptivității sensoriale” și „reacțiunii de hrană”; reacțiunea „urmărește (copilul) cu privirea oamenii ce se mișcă în cameră”, tipică pentru etatea de 5 luni, din aceeași scară, grupată în categoria „sociabilității” (contact), este în al doilea rând simptomatică pentru „receptivitatea sensorială”, fiind vorba de lărgirea câmpului visual, ș. a. m. d. Mai mult, un fragment („un aspect de activitate mai mult sau mai puțin separat”), poate avea valori categoriale deosebite la etăți diferite, sau, la aceeași etate, la indivizi deosebiți.

Datorită faptului că fragmentele sau „tiparele” de comportare nu pot fi izolate din configurația totală a organismului, transformările evolutive ale unui fragment sunt semnificative pentru interpretarea evoluției globale a comportării, iar tendințele manifestate în evoluția segmentelor își mențin un sens real, chiar dacă

la o vârstă sunt grupate într-o categorie, iar la altă vârstă în alte categorii. Precum se poate vedea în schemele expuse, categoriile cu care se operează în psihologia infantilă sunt foarte labile și cuprinzătoare, datorită naturii nediferențiate a vieții psihice. Se poate pune întrebarea de ce lipsește de pildă, din schemele prezentate, „inteligența”, al cărei rol este atât de vădit. Este însă ușor de văzut că factorii precursori ai inteligenței se desprind din sau operează în zona „comportării adaptive”, „perceptive” și „prehensive” la Gesell și în „activitatea cu materiale” și „productivitatea spirituală” din schema dimensională întocmită de Bühler-Hetzer. Repetăm, deoarece faptul are o importanță primordială pentru interpretarea primei copilării: — copilul mic „funcționează” ca tot, iar evidențierea diverselor sale potențialități de ordin intelectual, emotiv sau conativ, trebuie căutată în curentul întregii sale experiențe și în configurațiile mari ale comportării. Lipsesc din schemele dimensionale ce au servit ca bază în determinarea nivelului evolutiv, formele de comportare privitoare la trăsăturile personale de temperament și caracter (tendințe, forme calitative de sociabilitate, forme intelectuale calitative, expresii emotive, trăsături, etc.). În cercetările lui Gesell aceste forme se desprind din analiza observațiilor făcute în cursul experimentării, — observații completate apoi cu anchete în familie. Preocuparea centrului vienez a fost, din acest punct de vedere, limitată numai la dimensiunile expuse mai sus.

Aceste orientări de ordin general ne-au deschis drumul spre lămurirea principală a procedeele tehnice utilizate în determinarea experimentală a nivelelor de evoluție și maturizare din prima copilării. Dar, mai înainte, ni se pare potrivit să fixăm locul primei copilării în ciclul vieții.

## 2. Prima copilărie și ciclul vieții

Evoluția psihică ontogenetică se înserează în fenomenul general al evoluției individuale. N'au lipsit încercările de a caracteriza evoluția în termeni de *creștere* (augmentare dimensională) și *desvoltare* (diferențiere structurală). Cum însă practic o asemenea distincție este aproape cu neputință, creșterea și desvoltarea se pot utiliza ca termeni sinonimi, cuprinși în conținutul noțiunii de evoluție.

Ciclul vieții cuprinde desfășurarea, în timp, a istoriei individuale, dela concepție la moarte și poate fi sezisat în transformă-



rile structurale și funcționale ale întregului organism. Înăuntrul transformării totale, fiecare segment sau sistem organic are ciclul său specific de evoluție. Raporturile evolutive ale acestor cicluri nu ne preocupă însă în acest loc unde menționăm numai, că ciclul evolutiv al comportării se sprijină pe maturizarea sistemului nervos, sistem, care, la rândul său, are raporturi de interdependență cu întreaga structură biofizică a organismului. Ciclul evoluției psihice este, poate, numai indicatorul major al evoluției integrale a organismului.

Evoluția se realizează în, sau, consumă timp. Timpul fizic nu este identic cu durata ciclică a vieții. Timpul „interior”, al evoluției biologice, nu este uniform; evoluția privită dimensional nu este sincronă duratei fizice și calendaristice. Timpul pe plan biologic înseamnă în primul rând *etate*, iar etatea e o *poziție* în ciclul vieții, care are un început și un sfârșit. Determinarea exactă a etății dobândește o valoare genetică de prim ordin. Privit însă în sine, ciclul vieții apare ca dezvoltare evolutivă continuă (cu alternanțe de creștere și declin). Considerate din acest unghi de vedere, momentele evolutive sunt *stadii* (de creștere și dezvoltare) sau *grade* de progresivitate într'un ciclu *unic* de viață. Etatea nu este identică cu stadiul evolutiv; dar întrucât un stadiu este determinabil numai prin manifestările organismului la un moment dat în timp, ciclul evoluției biologice, al curgerii stadiilor, se transpune în ciclul calendaristic al etăților. În alți termeni, stadiile evolutive se exprimă prin etăți cronologice, sau se raportează etăților cronologice, în vederea determinării *nivelului* de dezvoltare individuală. Factorii evoluției nu rezidă însă în timp, ci în condiționările intrinsece ale organismului. Din acest motiv, fiecare individualitate are evoluția sa caracteristică, ale cărei tendințe se pot determina în funcție de valorile-etăți. Rezultă de aici un fapt deosebit: valoarea biologică a etăților, a unităților de timp, diferă — datorită ritmului de apariție și manifestare al stadiilor — în diferitele sectoare ale ciclului de viață individuală. Ritmul dezvoltării în prima copilărie este atât de accelerat, încât trebuie să operăm cu etăți reduse sub raport temporal: zi, săptămână, lună.

Unde începe măsurarea etăților de care se conexează stadiile evolutive? După lege începutul etăților îl constituie nașterea. Biologii fixează însă mult mai înainte *zero dezvoltării*. În urma constatării unor mari variațiuni în ceea ce privește timpul nașterii în raport cu perioada normală de gestație a omului (40 de săptămâni), o seamă de biologi situează *zero dezvoltării ontogenetice* în proce-



sul de fecundare al ovulului. În adevăr s'au constatat unele cazuri de nașteri premature, cu șanse de supraviețuire, la 24 săptămâni, alături de nașteri postmature la 48 săptămâni. Prin fixarea punctului de zero-desvoltare în procesul fecundării se elimină neajunsurile produse de întinderea variabilă a perioadei de gestație și se pot obține valori-etăți reale în determinarea stadiilor evolutive. Mai mult, Gesell spre a evita variațiile lunii solare din calendarul gregorian, ia ca unitate de măsură luna „lunară”, de 28 zile, pentru exprimarea etăților din întreaga perioadă preșcolară. Practic însă nu putem opera deocamdată cu etăți cronologice, *exact* calculate în funcție de acest zero al dezvoltării.

În diviziunea ciclică a etăților întâlnim diferențe apreciabile. De ex., Ch. Bühler stabilește cinci faze evolutive, caracteristice „copilăriei și tinereții”:

- I: primul an
- II: 2—4 ani
- III: 5—8 ani
- IV: 9—13 ani
- V: 14—19 ani

Fazele sunt determinate pe temeiul trăsăturilor și manifestărilor psihice tipice ce apar și ating punctul culminant înăuntrul acestora. (Ulterior Ch. Bühler a extins asupra întregii vieți diviziunea pe faze evolutive, dar faptul nu ne preocupă aici).

O veche diviziune, bazată pe apariția dentiției, distinge patru perioade de câte 6 ani pentru epoca ce precede maturitatea. Prima copilărie ar însuma cei dintâi șase ani. Gesell însă (9) restrânge prima copilărie (infancy”) la primii doi ani din viață. Iar timpul dela concepție la etatea de 52 de săptămâni (calculate dela naștere) îl împarte precum urmează (tabela 1):

E t a t e a		Perioade de dezvoltare
Săptămâni prenatale	0—1	<i>germinală</i> (zygotă și blastulă) <i>embrionară</i> <i>fetală</i> : nașterea
	1—7	
	7—40	
Săptămâni postnatale	0—4	<i>neonatală</i> <i>Primul sfert</i> <i>al 2-lea sfert</i> <i>al 3-lea sfert</i> <i>al 4-lea sfert</i> <i>prima aniversare</i>
	4—16	
	16—28	
	28—40	
	40—52	
	52	

Ținând seamă de transformările structurale și funcționale tipice și caracteristice stadiilor evolutive din întreg ciclul vieții, noi ne-am oprit, pentru nevoile practice de sistematizare, la diviziunea de mai jos\*):

I. *Prima copilărie*, până la 7 ani inclusiv (specificând înăuntrul acesteia perioadele prenatale și întâiul an);

II. *A 2-a copilărie*, dela 7 la 12 ani;

III. *Tinerețea*, cuprinzând *pubertatea* (12—14 ani) și *adolescența* (15—20, 22 ani);

IV. *Maturitatea*, dela 22, 25 ani.

V. *Bătrânețea*.

Evident că înăuntrul acestora se pot distinge anume subfaze după cum se folosește un criteriu sau altul. Inchiderea celor din urmă epoci, dela adolescență înainte, în limitele precise ale unor date cronologice, este pentru moment dificilă, datorită lipsei de studii experimentale-evolutive temeinice asupra acestor perioade. Am extins prima copilărie până la șapte ani pentru a sublinia că, posibilitatea intrării copilului în școala primară este legată de anume transformări psihice caracteristice, ce se petrec la atingerea etății de șapte ani. Dacă această etate a devenit normativă pentru „maturitatea” copilului în vederea intrării lui în școala primară, nu înseamnă că nu întâlnim și din acest punct de vedere întinse variațiuni individuale.

În scările de determinare ale nivelului evolutiv există de asemenea diferențe cu privire la unitățile-etăți care servesc ca punct de reper în măsurarea acestui nivel. Astfel scara Gesell cuprinde 26 nivele de maturizare, la:

4, 6, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56 săptămâni;  
15, 18, 21, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60 și 66 luni „lunare” (5 ani).

Scara Bühler-Hetzer reduce intervalele ce despart etățile considerate ca momente în cercetarea nivelului evolutiv la un număr de 18, până la 7 ani:

---

\*) De fapt, criteriile de clasificare variază dela autor la autor. Câteva exemple: *Kirkpatrick* împarte etățile după natura *procesului de socializare*; *Thorndike* ține seamă de interesele *educației* (școlare); *Berman* își întemeiază diviziunea pe glanda predominantă; *K. Bühler* împarte epocile primei copilării după funcțiunea adaptivă dominantă (instinct, dresaj, intelect); *W. Stern* și *H. Hollingworth* îmbină criteriul funcțional cu cel școlar în diviziunile ciclului vieții, etc.

- 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9—10, 11—12 luni;  
întâiul  $\frac{1}{4}$ , al doilea  $\frac{1}{4}$ , a doua  $\frac{1}{2}$  din anul întâi;  
2, 3, 4, 5 și 6 ani.

Nu încercăm să luăm o poziție teoretică față de aceste împărțiri ale nivelelor evolutive, la care s'au oprit autorii de care ne ocupăm, căci, rezidând pe temeiuri experimentale, infirmarea sau confirmarea lor rămâne, în ultimă analiză, tot o chestiune de cercetare experimentală.

### 3. Determinarea nivelului de evoluție și maturizare

În vederile lui Gesell, formele de comportare ale copilului pot fi considerate din trei unghiuri de vedere: (1) ca reacțiuni specifice la anumite situații, (2) ca indicatoare a capacităților funcționale și (3) ca valori ontogenetice de comportare, caracteristice unui anumit nivel de maturizare. Astfel o reacțiune oarecare (șederea, mersul, etc.) poate fi privită ca atitudine față de o situație dată, ca indice funcțional al unei capacități și ca indice al unui nivel de maturizare. „Nivelul” este un stadiu sau grad de progresivitate în ciclul evolutiv; ca atare, conceptul de „nivel” depășește faza psihologică descriptivă, fără a fi totuși un instrument absolut de măsurare.

De ex., copilul își privește mâna întâia dată la trei luni. Comportarea constituie: o reacțiune specifică față de o anumită situație, un aspect al funcțiunii de „privire” ori prindere perceptivă și, în același timp, este o valoare *indicativă* a comportării pentru etatea de trei luni, — rezultată din un anumit stadiu de maturizare neuromuşchiulară. La patru luni copilul își ațintește ochiul asupra mâinii timp de 5—30 secunde: o nouă valoare de comportare pentru un nou stadiu de maturizare.

În elaborarea metodei sale de determinare a nivelului de maturizare al copilului, Gesell se sprijină pe toate aceste unghiuri de vedere. O lămurire a acestora ne va înlesni calea spre înțelegerea metodei.

După ce Gesell luă toate precauțiunile necesare pentru ca grupa de copii utilizată în fixarea valorilor-norme de dezvoltare să fie omogenă — din punct de vedere biologic și social — și după luarea unor severe măsuri științifice de experimentare, copiii au fost puși, de-a-lungul etăților, în diverse situațiuni, ca: „culcat pe spate”, „urcatul pe scări”, „șederea” (în scaun), „statul în pi-

cioare”, etc.; li s’au prezentat apoi cuburi, construcții de turnulețe, obiecte familiare (lingură, ceașcă, minge), clopoțel, combinații de „inel-șnur-clopoțel”, „creion-hârtie”, etc.

Prin stenografierea observațiilor făcute de experimentator și prin filmarea și fotografierea reacțiilor, s’au întocmit protocoale complete asupra comportării copiilor din diversele „situații”. Analiza protocoalelor și mai ales a filmelor a făcut posibilă desprinderea *fragmentelor* constitutive ale comportării din situațiile respective. De pildă, în situația „jocul cu mingea” apar „fragmente” de natura acestora: „copilul privește examinatorul sau mâna acestuia”, „reține mingea”, „lasă mingea fără a privi pe examinător”, „aruncă mingea pe masă”, „pune mingea în mâna examinătorului”, „aruncă sau învârte mingea”, etc. Numai în situația „culcat pe spate” se depistă 69 de atari fragmente, sau reacțiuni specifice. Numărul fragmentelor constatate variază cu natura situației.

După depistarea fragmentelor constitutive ale comportărilor din toate situațiile în care au fost plasați copiii, s’a stabilit *frecvența* lor procentuală pe etăți. Tabloul general cuprinde un număr de 388 fragmente pentru 15 nivele de etăți, între 4—56 săptămâni (12, 1938). Dela 56 săpt. la 5 ani Gesell se folosește de scara elaborată în 1925, căreia i-a adus unele modificări.

Fragmentarea s’ar părea că se îndepărtează de realitatea vie a comportării totale, lăsând să se creadă că aceasta din urmă ar putea fi privită ca o colecție sau sumă de fragmente. Pentru a evita o astfel de înțelegere greșită, Gesell a întocmit pentru fragmentele și situațiile de comportare normative un *atlas al comportării infantile*, în care sunt redată fotografic formele configurate ale întregii comportări din care au fost scoase, prin analiză, fragmentele constitutive. Atlasul cuprinde ilustrarea comportărilor tipice și caracteristice din punct de vedere evolutiv pentru întreaga grupă a copiilor studiați. Primul pas așadar, al analizei comportării în relație cu situațiile de comportare și al stabilirii frecvenței procentuale a fragmentelor pe etăți, fu realizat. Urmă al doilea, — acel al codificării fragmentelor semnificative pentru maturizarea individuală, în raport cu câmpurile funcționale sau cu capacitățile psihice considerate independent de situații.

*Fragmentele de comportare cu sens similar, survenite în diverse situații, fură grupate în categorii funcționale mai mult sau mai puțin generale.* (În acest loc Gesell amplifică tabloul categoriilor funcționale date în pag. 248—249, de care se folosește în „fișa de

maturizare”). Ca urmare, Gesell întocmi un „silabus” funcțional în care se înscrieră fragmentele de comportare în ordinea secvenței lor genetice și în raport cu etatea. Numai un exemplu ne va permite înțelegerea acestei operații delicate. (Tabela 2).

### 1. Activitatea posturală specifică (Din 12, p. 166).

	Etatea critică				
(a) Cap					
<i>Culcat pe spate.</i>					
Su 3 Capul momentan în poziție mijlocie	—	—	4:2	1	2
Su 1 Capul învârtit în mod predominant	4	4	12:4	1	0
Su 2 Capul învârtit în aceeași parte în mod predominant	3	4	12:4	2	0
Su 4 Capul menținut în poziție mijlocie	2	2	12:3	4	4
Su 7 Capul învârtit dintr'o parte în alta	2	2	16:3	+	+
<i>Ședere în scaun.</i>					
Si C 2 Capul ridicat și ferm	0	2	20:3	4	4
Si C 3 Capul întors cu ușurință	0	1	24:3	4	+

Tabela 2

Acest exemplu redă o parte din tabloul funcțional al „activității posturale specifice”, prezentând fragmentele care se referă la tendințele funcționale ale „capului”, depistate în situația „culcat pe spate” și „șederea în scaun”. Simboalele „Su 3”, „Si C 2”, etc., indică locul fragmentului respectiv în tabloul fragmentelor grupate mai înainte *pe situații*. Ele ne arată așadar situația în care a apărut acest fragment și în care trebuie observat. Coloanele de cifre exprimă valoarea centilă a (secvenței) fragmentului la cinci etăți consecutive. Coloana din mijloc (a treia) desemnează *etatea critică, sau etatea la care a fost alocat fragmentul respectiv*, datorită valorii lui genetice, — valoare stabilită în funcție de frecvența procentuală. În exemplul de mai sus, „4:2” indică etatea critică pentru „Su 3”, care e patru săptămâni, iar a doua cifră valoarea

cvartilă a fragmentului la această etate. Coloanele anterioare dau valoarea cvartilă\*) a fragmentului la cele două etăți precedente, iar coloanele 4 și 5 la cele două etăți următoare (ne referim în acest caz la seria fixată de Gesell, anume 4, 6, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, etc. săptămâni). Spre pildă, frag. „Su 3” se situează în cvartilul 2 (val. proc. 25—50) la 4 săptămâni și în cvartilul 1 și 2, respectiv, la cele două etăți succesive.

Care este criteriul de stabilire a etății critice, caracteristice pentru diferitele fragmente? O privire a tabelelor, cuprinzând frecvența pe etăți a fragmentelor, ne arată că fragmentele prezintă tendința de *creștere*, *descrștere* sau *focalizare* în raport cu etatea cronologică. Utilizând procedeul centilării, Gesell consideră tipic ori critic un fragment *crescând* pentru etatea la care acesta atinge centilul 50; un fragment *descrescând* este tipic etății la care atinge *ultima* dată centilul 50, iar un fragment *focal* este tipic etății la care atinge maximum de frecvență procentuală (peste 50%). În general, criteriul fixării etăților critice este frecvența dela 50% în sus a diferitelor fragmente considerate. În ex. de mai sus, „Su 4”, „Su 7”, „Si C 2” și „Si C 3”, sunt fragmente crescânde, „Su 1” e fragment descrescând, etc.

Al treilea pas, consistând în fixarea valorilor ontogenetice pe diferitele nivele de maturizare, este realizat de Gesell prin caracterizarea etăților cu ajutorul fragmentelor critice de comportare. Fragmentele tipice sau critice ale unei etăți devin *normative* pentru acea etate. Dacă fragmentele normative sunt potrivit interpretate, ele ne oferă o schiță a dezvoltării integrale. Evident că nu trebuie să ne închipuim că un copil normal sau anormal dezvoltat se conformează total criteriilor normative, — *normelor* — critice unui nivel anumit de maturizare; ceea ce constată e numai că orice copil se conformează, în general, mai mult unuia de cât altui nivel dat de dezvoltare. Prin un proces de „egalare”, potrivit („*matching*”) observațiile obținute în cazul unui copil se transpun în schema unui anume nivel de maturizare și se stabilesc eventualele deviațiuni. În exprimarea *nivelelor de maturizare* Gesell face apel atât la situații cât și la fragmentele sau reacțiunile specifice din aceste situații. Să nu uităm însă că aceste nivele reprezintă schemele la care se raportează observațiile făcute asupra

\*) Valoarea cvartilă: 1=1%—25%; 2=25%—50%; 3=50%—75% și 4=75%—100%.

copilului prin procesul de „egalare”, — exprimarea *cantitativă* a nivelului de maturizare implicând alte scheme și operațiuni. Iată sumarul *nivelului de maturizare* la șase săptămâni:

## 2. Comportarea normativă: 6 săptămâni.

(Din 12, p. 149)

**Controlul capului.** *Culcat pe spate*, capul este învârțit într-o parte și stă mai puțin în poziție mijlocie decât la 4 săptămâni. *Ajutat să șadă*, capul se apleacă dar nu complet. *Susținut să șadă*, capul se apleacă, iar dacă este ținut drept, se bălăbănește. Dacă e *pus cu fața în jos*, își ridică în sus capul în linie cu corpul, resistând gravității. Când e *pus cu fața în jos* și rămâne în această situație, capul se învârte pe platformă și ajunge la Zona 2.

**Postura mâinilor (braț-antebraț).** Rămâne similară celei dela 4 săptămâni; dar *culcat pe spate*, o mână este mai ușor deschisă, iar *culcat cu fața în jos*, mână se ridică mai ușor de pe platformă.

**Postura picioarelor.** *Culcat pe spate*, un picior este activ independent de celălalt. *Cu fața în jos*, picioarele sunt mișcate, iar când sunt aduse înainte sunt întinse sau semi-întinse. *Stând*, copilul nu suportă greutate și picioarele rezistă slab platformei. Își întinde picioarele pentru scurt timp.

**Privirea.** *Culcat pe spate*, copilul își fixează în mod definit privirea de obiecte, privind fix fereastra, peretele și alte obiecte masive. Urmărește cu privirea *persoane în mișcare*. Se uită la *inelul atârnat* în planul mijlociu. Urmărește cu privirea inelul în mișcare dincolo și dincoace de planul mijlociu; fixează apoi cu privirea pe examinator. Dacă i se prezintă *zornăitoarea*, n'o privește decât dacă se situează pe linia privirii sale; privește însă pe examinator.

**Prehensiunea.** Comportarea prehensivă la atingerea *zornăitoarei* este similară celei dela 4 săptămâni; activitatea mâinii este însă sporită și mâna se strânge și se desface. Pentru etatea de 6 săptămâni reținerea *zornăitoarei* în timpul observației este mai caracteristică decât la etatea de 4 sau 8 săptămâni.

**Limbaj și comportare socială.** Acum copilul

dă aparențe de „iluminare a feței” când privește fața unei persoane, și răspunde stimulării sociale prin surâs. Ca adăogire la micile vocalizări — sgomote din gât — dela 4 săptămâni se produc vocalizări de silabe ca *ah, uh, eh*.

Ultima etapă, consistă în determinarea *cantitativă* a nivelului de desvoltare, în termeni de etate de maturizare. În acest scop Gesell întocmește o „fișă de desvoltare analitică” („Analytic developmental schedule”). În fișă fiecare etate are un anumit număr de fragmente critice de comportare, grupate în cele cinci categorii funcționale cu care autorul nostru operează mai des: *Comportare posturală, prehensivă, perceptivă, adaptivă și limbaj-comportare socială*. Fragmentele sunt catalogate pentru fiecare etate în „creșcânde”, „descrescânde” și „focale”, — după valoarea lor genetică.

Cum stabilim acum nivelul de maturizare cu ajutorul fișei? Răspunsul se va sprijini și de astă dată pe un exemplu luat din Gesell; el se limitează numai la categoria funcțională a „comportării posturale”.

Copilul „G 44” este examinat în diferitele situații posturale, iar comportarea sa este notată, — în extenso — fie de examinator fie de stenograful ce însoțește examinatorul. Ținând seamă de notări se procedează, prin procesul de „egalare”, la evaluarea fragmentelor pe „fișa de desvoltare”, precum urmează: prezența fragmentului cu semnul (+), absența cu (—), prezența-absența îndoielnică cu (?), iar fragmentele neobservate sau aparținătoare situațiilor neexperimentate, cu (0). Odată operate aceste notări de evaluare, se examinează fișa pentru a fixa *două etăți de calcul*, — care servesc ca punct de reper în calcularea abaterilor pe care le prezintă comportarea. În cazul nostru, prima etate este 24 săptămâni (*etatea lunară la care semnele plus ale fragmentelor descrescânde încep să predomine față de cele minus*) și 28 săptămâni (*etatea lunară la care semnele minus ale fragmentelor creșcânde încep să predomine în raport cu semnele plus*). Se procedează la fel în cazul fragmentelor focale. Constatarea etății la care începe predominarea semnelor plus sau minus se face privind coloana semnelor dela etatea cea mai mică spre cea mai mare. După această operație, se sumează segmentele care indică un grad de maturizare mai mic (—) sau mai mare (+) decât cele două etăți de bază (24 și 28 săptămâni), iar cifrele ce rezultă se trec în fișa specială de „cotare”. În cazul „G 44” se obținură cifrele date în tabela 3 (pag. 261).



Din aceste date numerice rezultă, că „G 44” este mai matur sub raport postural decât 24 săptămâni și mai puțin matur decât 28 săptămâni (etatea sa cronologică). Nivelul de maturizare este însă mai apropiat de 28 săptămâni. Nevoile de cercetare clinică sunt satisfăcute pentru Gesell numai cu această specificare de „mai matur” sau „mai puțin matur” în raport cu una din etățile de calcul, — exprimând nivelul de maturizare posturală a lui

*G 44, Etate cronologică: 28 săptămâni.*

Etăți de calcul	Fragment	-	+	Suma
24 s.	c) rescând	1	5	
	d) escresc.		1	
	f) ocal		1	
Total:		-1	+7	+6
28 s.	c)	3	3	
	d)	2	1	
	f)	1		
Total:		-6	+4	-2

Tabela 3

„G 44” prin „28s—”. Dacă se pretinde o desemnare mai precisă în săptămâni, „dar nu mai validă” (Gesell), se poate utiliza următoarea procedură matematică de interpolare: Dacă  $a_1$  și  $a_2$  sunt etățile consecutive (de calcul) și dacă  $S_1$  și  $S_2$  reprezintă cotele acestor două etăți, atunci etatea cotei zero ( $ax$ ) este:

$$ax = a_1 + \frac{S_1(a_2 - a_1)}{S_1 - (S_2)}$$

In exemplul de mai sus (categoria posturală a lui „G 44”):

$$a_1 = 24 \text{ (etatea în săptămâni)}$$

$$S_1 = +6 \text{ (cota la 24 s.)}$$

$$a_2 = 28 \text{ (etatea în săptămâni)}$$

$$S_2 = -2 \text{ (cota pentru 28 s.)}$$

De unde:

$$ax = 24 + \frac{6(28 - 24)}{6 - (-2)} = 24 + \frac{24}{8} = 27 \text{ săptămâni.}$$

Etatea exactă a maturizării posturale în cazul nostru fiind 27 săptămâni.

Tehnica de fixare a nivelului de maturizare din categoria comportării posturale se aplică apoi întocmai și pentru celelalte patru categorii, — rezultatul în cazul „G 44” putând fi următorul:

Comportare posturală:	28—
„ prehensivă:	28+
„ perceptivă:	28
„ adaptivă:	28
Limbaj-comp. socială:	32

Metoda de cotare folosită de Gesell se întemeiază pe principiul valorii genetice *indicative* a fragmentelor și nu pe cel al exprimării în numere absolute a nivelului de maturizare. Din acest motiv numărul fragmentelor variază, dela etate la etate. Această particularitate a metodei devine și mai explicită dacă ținem seamă că determinarea cantitativă a nivelului evolutiv este numai o etapă în cunoașterea integrală a individualității copilului, așa cum ea apare prin prisma cercetărilor clinice efectuate de Gesell.

Dăm pentru lămurire, o simplă enumerare a complexului de procedee (ce comportă tehnice deosebite), folosite în clinica lui Gesell pentru cunoașterea individualității copilului:

- 1a. *Anchetă în familie* (istoria nașterii, sănătății și dezvoltării copilului examinat).
- 1b. *Anchetă asupra stării medicale a copilului.*
2. *Interview în familie* (pentru notarea caracteristicilor personale ale părinților și copilului, a modului cum copilul își petrece o zi din viață, cu specificarea dorințelor, obișnuințelor, trăsăturilor emotive ale acestuia, etc.).
3. *Observarea și notarea* (prin stenografiere după dictat) a comportării din timpul examinării psihologice.
4. *Elaborarea fișei analitice de dezvoltare.*
5. *Cotarea nivelului de maturizare, pe fișa de cotare.*
6. *Dare de seamă asupra individualității copilului în comportare:* trăsături dinamice ca: energie, emotivitate, socialitate, etc. observate în anchete și în examinarea psihologică.
7. *Măsurări antropometrice, în timpul examenului psihologic, cuprinzând comentarii privitoare la aparența fizică și la tipul constituțional.*
8. *Caracterizare sumară:* indicarea comportării maxime și caracteristice, clasificarea diagnostică, mențiunea deviațiilor și a datele ce urmează a fi observate la o nouă examinare.

9. *Recomandări*, privitoare la dezvoltarea copilului, de care urmează să țină seama părinții.
10. *Inventarierea* examinărilor succesive pe o fișă specială (atunci când e cazul).

Să trecem acum la metoda de determinare evolutivă a individualității copilului elaborată de B ü h l e r - H e t z e r (3, 1932)\*).

După o lungă observare a conduitei unor grupe de copii dela o la 6 ani (inclusiv), Bühler-Hetzer stabiliră serii de reacțiuni simptomatice de-a-lungul acestor etăți pe fiecare din cele șase dimensiuni ale comportării. În urma selecției acestor reacțiuni, s'au fixat pentru fiecare etate numeroase teste preliminare, care după lungi aplicări au fost prezentate într'o scară definitivă (1932) ce cuprinde numai 10 probe de fiecare etate. Întrucât nu ne ocupăm aici de materialul, condițiile și tehnica experimentării, dăm în tabela 4 (pag. 264) ca exemplificare cele zece teste din seria etății de 5 luni.

Punctul de plecare în determinarea etății evolutive îl constituie etatea cronologică a copilului. Spre pildă, unui copil cu etatea cronologică 4 ani i se aplică mai întâi probele anului 4, apoi este examinat cu probele anului 5 și 6, adecă cu probele caracteristice celor două etăți următoare, iar pe urmă cu probele celei de a 2-a jumătăți a anului 2 și a anului 3. (Evident că aceasta e norma generală; în cazuri de „inferioritate” sau „superioritate” evolutivă pronunțată, tehnica ia forme speciale).

Valorificarea cantitativă a rezultatelor ia următorul curs: probele „rezolvate” din seria etății cronologice și cele din seriile succesive se notează (+); cele nerezolvate din seriile anterioare etății cronologice se notează (—), iar cele nerezolvate din seria etății cronologice ca și cele rezolvate din seriile anterioare etății cronologice, nu intră în calcul, se elimină. Temele rezolvate (+) sau (—) primesc o anumită valoare, *exprimată în zile*. Aceste valori variază după etăți. O probă (+) sau (—) din seriile care îmbrățișează o lună cronologică are valoarea de 3 zile ( $30:10=3$ ); din seriile care cuprind 2 luni, 6 zile ( $60:10=6$ ); din seriile ce cuprind 3 luni, 9 zile ( $90:10=9$ ); din seriile ce cuprind 6 luni, 18

---

\*) O prezentare, rezumativă, a acestei lucrări, privitoare la metoda și tehnica de examinare, ne dă — în românește — I. M. Nestor: *Examenul evoluției psihologice* a copilului dela una zi la șase ani. București, Soc. Rom. Cerc. Psihol. 1949. (În această prezentare, seria de teste pentru anul 6 din scara Bühler—Hetzer este eliminată).

zile ( $180:10=18$ ), iar pentru seriile ce cuprind un an, 36 zile ( $360:10=36$ ). De ex., o probă din seria de teste dela 3 luni i se dă în calcul valoarea de 3 zile, uneia din seria celei de a „2-a jumătăți a anului 2”, 18 zile, etc.

5 luni (0; 4—0; 5)

Dimensiuni		Teste
A <i>Receptivitate sonoră</i>	Reacțiuni la hrană	—
	Reacțiuni sensoriale	1) Copilul privește mai mult timp un carton colorat decât unul necolorat — Vezi No. 8 — (Lărgirea câmpului vizual)
	Înțelegerea obiectului	2) Ține și privește un obiect.
B <i>Mișcări corporale</i>	Mișcări de orientare și apucare	3) Apucă un obiect atins. 4) Intinde mâna după obiectul zărit.
	Înlăturarea obstacolelor	5) Mișcare dirijată la stânjenirea prin scutec.
	Controlul corpului	6) Șade sprijinit numai de palmele mâinii. 7) Dacă e ajutat, ridică umerii și capul când e culcat pe spate.
	Contact	8) Urmărește cu privirea persoanele ce se mișcă în cameră.
C <i>Sociabilitate</i>	Ordine (conformism)	—
	Limbaj	—
D <i>Învățare</i>	Memorie practică	9) Când este plimbat, reacționează la noutatea situației.
	Memorie verbală	—
	Imitație	—
F <i>Activitate cu material</i>	Prelucrarea materialului	10) Mișcare de mânăuire a unei jucării.
	Executarea persistentă a unei lucrări	—
E <i>Productivitate spi-rituală</i>	Utilizarea instrumentelor	—
	Înțelegerea raporturilor de sens și configurație	—

Tabela 4

După aplicarea probelor și notarea lor cu (+) sau (—) se procedează la determinarea etății, sau nivelului evolutiv. Etatea evolutivă se calculează în raport cu „etatea inițială” („Ausgangsalter”). Etatea inițială (EI)\* este limita de vârstă (cronologică)

\*) Simboalele (de prescurtare) EI, EC, etc. sunt date de noi.

inferioară până la care are valabilitate o serie de teste. Astfel etatea inițială a copiilor a căror etate cronologică (EC) se situează între 0;2 și 0;2+29 este 0;2, — adică etatea dela care începe valabilitatea seriei de teste pentru etatea de 0;2. EI a copiilor cu EC între 0;10—0; 11+29 este 0;10; EI între EC 1;0 și EC 1;2+29 este 1;0; EI între 1;6 și 1;11+29 este 1;6, ș. a. m. d.

Acestei etăți inițiale *i* se adaugă probele pozitive și *i* se scad cele negative. Cifra rezultată reprezintă etatea evolutivă (EE). Un exemplu va lămuri mai bine această operație. (Tabela 5).

K. 72, EC 0;10+19 (Din, 3).

Testele	Seriile de teste pentru				
	0;7-0;7+29	0;8-0;8+28	0;10-0;11+20	1;0-1;2+24	1;3-1;5+29
1	+	+	+	+	-
2	+	+	+	-	-
3	+	+	-	-	-
4	+	+	-	-	-
5	+	+	+	-	-
6	+	+	-	-	-
7	+	+	-	-	-
8	+	+	-	-	-
9	+	-	+	-	-
10	+	-	-	-	-
Teste rezolvate: . .	10	8	4	1	0
Teste nerezolvate: . .	0	2	6	9	10
Fiecare test valorează (zile)	3	6	6	9	9

EE=EI, 0;10 — 2×6 zile + 4×6 zile + 1×9 zile.

EE=0;10—12 zile + 24 zile + 9 zile = 0;10+21.

Tabela 5

Copilul „K 72” are etatea cronologică de zece luni și nouăsprezece zile. După aplicarea seriei de teste dela cele cinci etăți consecutive, s'a constatat că din seria dela șapte luni a rezolvat toate temele; dela opt luni două teme au rămas nerezolvate, dela zece luni (etatea inițială) n'a rezolvat decât o singură temă, iar dela un an n'a rezolvat decât o singură temă, iar dela un an trei luni nici una. Etatea evolutivă a acestui copil este egală cu etatea inițială (zece luni) din care se scade valoarea în zile a celor două probe nerezolvate dela etatea cronologică anterioară și se adaugă valoarea în zile a probelor rezolvate dela etatea sa cronologică și a celei rezolvate dela

etatea imediat următoare, ultima la care mai avem de a face cu probe rezolvate pozitiv. Acest copil are, ca urmare, o etate evolutivă mai mare cu trei zile decât etatea sa cronologică.

Bühler-Hetzer observă însă — și faptul are o deosebită importanță psihologică — cum că o înapoiere-inferioritate sau o avansare-superioritate de, să zicem, 20 de zile are cu totul altă semnificație evolutivă la etatea de 6 luni decât la etatea de cinci ani. Din acest motiv, exprimarea nivelului de evoluție psihologică prin diferența dintre etatea inițială, cronologică și cea evolutivă are neajunsuri evidente ce trebuiesc înlăturate. Prin analogie cu ceea ce s'a petrecut în tehnica de cotare a testelor de inteligență, — în care nivelul intelectual se exprimă prin un coeficient de inteligență — Bühler-Hetzer propun ca exprimarea nivelului de evoluție individuală să se facă prin un *coeficient de evoluție* (CE), rezultat din împărțirea etății evolutive prin etatea cronologică:

$$CE = \frac{EE}{EC}$$

In exemplul dat:

$$CE = \frac{0; 10 + 21; 0; 10 + 19}{(10 \times 30 + 21)} = \frac{321}{319} = 1,06$$

Fixarea categoriilor evolutive în funcție de coeficientul de evoluție, rămâne încă o problemă deschisă. Din cercetările de până acum Bühler-Hetzer conchid că dezvoltarea normală ar prezenta coeficienți între 0,9—1,1, — deci ca și în cazul inteligenței. (Spre a renunța la zecimale în exprimarea coeficientului de evoluție e, poate, bine să înmulțim toate valorile lui cu 100, coeficientul mediu fiind 100 când  $EE=EC$ , dar această operație nu este făcută de Bühler-Hetzer). Rezultatele obținute în cercetări asupra copiilor din medii inferioare și superioare arată că zona normală pentru cei dintâi este cuprinsă între CE 0,9—1,1, iar pentru cei din urmă între 1,20—1,40 (Wolf), — ceea ce înseamnă că se impune nevoia unei explicații mai cuprinzătoare a acestor mari variațiuni, fie prin considerarea populațiilor omogene din punct de vedere biologic și social, fie prin analiza însăși a probelor utilizate. Căci abaterile și variațiile pot avea cauze și într'o parte și în alta.

In sfârșit, Bühler-Hetzer ne indică și tehnica de exprimare a stării evolutive într'un *profil* (grafic) *evolutiv*, în care variațiile

inferioare și superioare apar distincte pe diferitele dimensiuni ale comportării.

Incheind aceste expuneri metodice ni se pare potrivit să relevăm faptul că, în unele cazuri, exprimarea cantitativă a nivelului de maturizare devine cu totul relativă, mai ales atunci când e vorba de etăți cuprinse în cei dintâi doi ani ai vieții. Gesell nu mai amintește în lucrarea sa ultimă (11), de sinteză asupra primului an, de coeficientul de „desvoltare” pe care îl menționase într’o lucrare anterioară (8), datorită faptului că etatea cronologică este falsificată în multe cazuri de imaturitatea sau postmaturitatea nașterii. Etatea cronologică trebuie corectată fie prin determinarea unui zero real al desvoltării, fie prin măsurarea minuțioasă a lungimii pe care o are perioada de gestație. Menționăm problema, a cărei tratare ar depăși limitele ce ni le-am impus în prezentarea actuală.

Din unghiul de vedere al interpretării cantitative și al ușurinței de aplicare, este neîndoios că metoda de determinare a evoluției înfățișată de Bühler-Hetzer are avantaje practice față de cea elaborată de Gesell, cu toate că ea nu este închisă într’o armură științifică masivă și dificilă ca cea din urmă. După cum amintisem în alt loc, pe Gesell îl preocupă mai mult cercetarea intrinsecă a procesului de maturizare, de unde natura specială a probelor sale, în vreme ce cercetările vieneze se referă mai mult la posibilitatea exprimării cantitative și precise a nivelului de evoluție, — scara Bühler-Hetzer fiind mai aproape de sensul obișnuit al „testării”. Și într’un caz și în celălalt, comportarea copilului nu trebuie însă interpretată cu rigiditate, în termeni de succes și insucces, ci de „egalare” a reacțiilor prezentate cu tiparele normative ori cu „testele” evolutive.

Evaluarea cantitativă a nivelului de evoluție individuală pe dimensiuni sau direcții funcționale ne permite nu numai o constatare a *gradului* general de evoluție, ci ne deschide drumul și spre analiza *calitativă* a acesteia. Examinarea atentă a distribuției probelor pozitive pe dimensiuni, ne dă putința să deprindem sensurile în care se proiectează devierile față de normă. Dacă de ex., dimensiunea socială este sub nivelul evolutiv normal, atenția educatorului se va îndrepta mai cu seamă spre acest aspect a comportării, pentru a găsi cauzele și a indica soluțiile de ameliorare.

În mod general, practicianul (educator, medic, asistent social, etc.) este în mod direct interesat de *diagnoza* stării evolutive

normale, sub- sau supranormale, pentru a putea conchide asupra dezvoltării ulterioare (*prognoză*), a sezi cauzele abaterilor constatate (*etiologie*) și a fi în măsură să indice mijloacele adecvate de tratare ale eventualelor deviațiuni (*terapie*)\*).

Completarea expunerii metodice — în parte aride, — prin schițarea sensului evoluției psihologice din prima copilărie, ne face să trecem din zona cercetării faptelor în cea a interpretărilor.

#### 4. Evoluția psihică în prima copilărie

Ovulul fecundat (zigota) — o veziculă semifluidă, invizibilă cu ochiul liber, — reprezintă ființa umană virtuală, compusă din molecule chimice de o mare complexitate (granule cromosomice). La trei ore după concepție se efectuează prima diviziune celulară. Când diviziunea atinge numărul de 64 celule, germenii începe să se alimenteze din mediul înconjurător. În *prima săptămână* dezvoltarea *germinală* atinge stadiul de blastulă, un mic sac globular cu o zonă embrionară. În a opta zi, după încheierea fazei germinale, embrionul începe să se alimenteze mai substanțial din matrice.

În stadiul *embrionar* (2—7 săptămâni) celulele se înmulțesc considerabil și se diferențiază în grupe ce vor da naștere structurilor și organelor caracteristice fetusului. La trei săptămâni lungimea embrionului e ceva mai mare de 1 mm.; la patru săptămâni e, în medie, de 2,5 mm.; la cinci săptămâni lungimea embrionului e între 3—5 mm., la șase săptămâni, între 6—9 mm.; iar la șapte săptămâni această lungime e de 18—25 mm. și ia formă umană. Evidențe asupra ritmului de dezvoltare în epoca prenatală ne oferă și faptul că la sfârșitul stadiului embrionar se osifică 110 piese scheletice numai în timp de 15 zile.

De comportare propriu zisă nu se poate vorbi decât începând cu stadiul *fetal* (7—40 săptămâni), — deși spre sfârșitul stadiului embrionar se pare că au loc unele mișcări lente, slabe, asimetrice și necoordonate (22, p. 110). Dar aceste mișcări se produc

---

\*) Problema determinării experimentale a nivelului de evoluție și maturizare individuală dela 0—7 ani, formează una din preocupările actuale ale Institutului de Psihologie din Cluj. Această preocupare are, între altele, și scopul de a pune la îndemâna grădiniților de copii o metodă experimentală de cercetare evolutivă a copilului din perioada preșcolară, elaborată pe materialul infantil din țara noastră.



prin stimulări mecanice directe, fără concursul mecanismelor nervoase sensori-motoare încă nedesvoltate. După temeinicile cercetări ale lui M i n k o w s k i rezultă că feteșii de 8—10 săptămâni prezintă unele răspunsuri „reflexe” ale capului, trunchiului și membrilor, de natură asimetrică, aritmică și necoordonată. Aspectul general al acestora nu este însă al unor reacțiuni specifice la situații determinate, ci al unor reacțiuni „de massă”, generalizate, ce implică întregul organism fetal. Din punct de vedere nervos, reacțiunile din această fază sunt mijlocite de cordonul spinal, — creerul nefiind încă matur sub raport funcțional.

În a *patra lună* prenatală inima bate repede, de două ori mai repede decât sângele matern, iar celulele nervoase ating numărul de mai bine de nouă bilioane, număr ce va fi menținut în cursul întregii vieți. Evident că celulele nervoase sunt încă destul de slab dezvoltate. Reacțiunile, deși difuze, încep să se „individualizeze”; suprafața pielii devine în întregime sensibilă stimulentei, (în stadiile anterioare era sensibilă numai în anumite zone).

În a *cincia lună* fetusul continuă a fi un organism dominat de cordonul spinal, — cortexul fiind redus și rudimentar ca structură, fără a avea încă un control precis asupra comportării. La această etapă fetusul prezintă mișcări coordonate și ritmice. Își schimbă poziția, iar când mama e în repaos își mișcă de obicei membrele inferioare. Se presupune că ar fi sensibil stimulentei olfactive și auditive. Unii autori pretind chiar că ar fi capabil să emită sunete. E posibil de asemenea să fie produs reflexul inspirației (respirația normală apare numai în momentul nașterii).

În a *șașea lună* se accentuează procesul de diferențiere al activităților sensoriale și motorice. Creerul se complică; celulele piramidale ating un sfert din dimensiunilor lor mature. Apare reflexul suptului la stimularea gurii și limbii. Fetusul în această lună e capabil să „prindă” un obiect. În unele cazuri, extrem de rare, feteșii născuți la șase luni au supraviețuit.

În a *șaptea lună* procesul de diferențiere al centrilor nervoși se accentuează. Fibrele creerașului și a creerului mijlociu se mielinizează (22, p. 115). „Între diferitele zone encefalice, s’au stabilit anumite conexiuni, care permit mai multă varietate și coerență în mișcări” (22, p. 115). Apare țipătul. Stimularea cortexului n’are însă efecte, în vreme ce stimularea centrilor corticali inferiori produc schimbări în mișcările respiratorii și în activitatea membrilor (18, p. 194).

În a *opta lună* fetusul dobândește forțe; grăsimea devine mai pronunțată (procesul de acumulare a grăsimilor se conturează încă din luna a șasea). Apare reflexul pupilar, ce poate fi produs de lumină intensă. Se pare că și în a *noua lună*, când fetusul atinge 50 cm. lungime și când se produce fenomenul normal de naștere, scoarța cerebrală rămâne încă puțin excitabilă. După unii cercetători, chiar și după naștere, activitatea mai rămâne un timp oarecare de natură subcorticală.

Cu aceste indicații, privitoare la ritmul de dezvoltare biologică din epoca intrauterină, să ne oprim acum la câteva principii de interpretare.

Reacțiunile fetusului, începând cu aproximativ sfârșitul lunii a cincia, sunt controlate de cordonul spinal. Pe un stadiu mai avansat, participă în reacțiuni medulla și centri corticali inferiori. Influența cortexului apare numai la un timp oarecare după naștere. În orice caz nu poate fi vorba de existența unor integrări nervoase definite, în epoca prenatală. Faptul a dus la ipoteza că viața psihică din această epocă n'a trecut pragul „conștiinței”. Iar Freud crede că viața intrauterină (parazitară, sigură și la adăpost de orice șoc), dominată de pre- sau inconștient, lasă amintiri durabile pentru întreaga viață a persoanei; somnul, spre pildă, n'ar fi decât un fel de „revenire” la viața fericită intrauterină...

Înainte de apariția mecanismelor nervoase sensorimotore (subcorticale) nu există reacțiuni definite, în afară de bătăile inimii (ce încep la 3—4 săptămâni) și de contracțiunile mușchulare produse de excitații electrice și mecanice. Sensul evoluției se îndreaptă spre conturarea reacțiunilor specifice, derivate din forme originare de comportare globală. Aceasta e cel puțin ipoteza ce se desprinde din cercetările lui Minkowski și C o g h i l l. La început mâna se mișcă prin acțiunea trunchiului; e nevoie, după Coghill, de o zi două pentru ca mâna să dobândească abilitatea de a reacționa la o stimulare locală fără acțiunea trunchiului. Coghill a observat de asemenea că, de ex., mișcările picioarelor sunt însoțite de mișcări ușoare ale capului mai înainte ca picioarele să fie însoțite numai de mișcările trunchiului. Cea dintâi mișcare a piciorului face parte integrantă din reacțiunea totală a organismului și numai treptat piciorul dobândește „individualitatea” propriei sale comportări. Diferențierea și specializarea reacțiunilor se întinde apoi și la segmentele constitutive ale piciorului sau mâinii. Concluzia centrală a cercetărilor lui Coghill e că reacțiunile se des-

voltă, printr'o expansiune progresivă, din o configurație totală, perfect integrată; — fiecare reacțiune se „individualizează” ca formă parțială a acesteia și dobândește un anumit grad de distincțiune. Sistemul nervos domină, elaborează și integrează această configurare prin procesul de creștere și maturizare. E necesar însă de menționat, după Coghill, că, în cazul salamandrei de pildă, înainte ca embrionul să poseadă sistem nervos — fiind într'un stadiu preneurul, — organismul este totuși perfect integrat grație acțiunii regulative a „gradientilor” (centrilor de dominanță) metabolici și electrice.

Sistemul nervos se dezvoltă în virtutea unor legi intrinsece de maturizare, fără legătură cu stimulările exterioare. Atitudinea primară a organismului și inițiativa acestei atitudini este intrinsec determinată prin creșterea endogenă. Evoluția presensorială a mecanismului cerebral poate fi privită, scrie Coghill, ca factorul determinant al atitudinii pe care va avea-o organismul (în întregime) față de mediu, *mai înainte* ca organismul să poată lua — fiziologic — cunoștință de mediu.

Maturizarea este, în termeni generali, „componenta intrinsecă a dezvoltării (sau creșterii), care determină morfogeneza primară și variațiile endogene ale ciclului vieții” (Gesell). Invățarea poate fi considerată ca acel aspect al creșterii, care consistă în o perfecționare a adaptării prin comportare în situații specifice, prezente sau trecute (11, p. 294). Evoluția implică așadar atât factorii de mediu cât și pe cei ereditari (ai maturizării). Mediul nu „crește”, încât: „Factorii de mediu susțin, abat și modifică, dar nu generează progresiunea evoluției” (11, p. 294).

Care este însă deosebirea netă dintre învățare și maturizare, — cea dintâi având implicații hotărâtoare în materie de educație? Este în deobște cunoscut că psihologia *dinamică*, ce privește contextul momentan în care se găsește organismul, este înclinată să acorde precădere învățării, acțiunii factorilor prezenți și specificității, în vreme ce psihologia *evolutivă* înclină balanța spre factorii de maturizare, spre diferențierea și organizarea internă a experienței. Sezisând nucleul acestei probleme, Gesell se întreabă, cu multă pătrundere, dacă nu cumva distincția dintre „dinamic” și „evolutiv” este artificială. Procesele dinamice, ce se petrec într'o scurtă perioadă de timp, nu au și un aspect de maturizare dacă sunt privite prin prisma duratei, ca o proiectare cinematografică înceată? Invers, fenomenele evolutive nu simulează dinamicul atunci când sunt privite, telescopic, într'o durată scurtă?

Noile concepții despre învățare tind să împace punctul de vedere evolutiv cu cel dinamic, — reușind astfel să prezinte în o lumină nouă raportul dintre procesul de creștere și cel de achiziție al noilor forme de conduită (prin învățare).

H u m p h r e y crede că învățarea este puterea de adaptare dinamică la complexe variate patrudimensionale, ce derivă din capacitatea complexelor organice de a răspunde din ce în ce mai intim schimbărilor din mediu, — capacitate, care, la rândul ei, derivă din progresul evoluției biologice. C a r m i c h a e l observă că în orice maturizare există învățare, după cum în orice învățare există maturizare ereditară. M a r q u i s face următoarea distincție semnificativă: *Învățarea* reprezintă o modificare a configurației organismului în răspunsul acestuia la stimulenți specifici, prezenți în mediul exterior în momentul modificării; *maturizarea* este modificarea configurației organismului în răspunsul la stimulenți prezenți în mediul intra- și intercelular, care în acel moment (al modificării) sunt independenți de influențe exterioare. Gesell observă însă că în aceste forme de modificare a conduitei nu este în mod necesar ca stimulenții să fie prezenți; e posibil ca și anume stimulenți de dată recentă să coopereze la modificarea „prezentă” a comportării.

Factorii de maturizare nu operează însă numai pe planul vizibil și ușor de sesizat al motricității sau receptivității sensoriale, ci și pe planul vieții intelectuale și afective propriu zise. S t r a y e r (Cit. 11, p. 312) ne prezintă, din acest punct de vedere, câteva rezultate experimentale privitoare la dezvoltarea limbajului în cazul unor gemeni identici (univitelini). Ambii gemeni (T și C) fură antrenați, în stadiul primar al achiziției limbajului, printr'un curs de vocabular. Gemenul T fu însă supus exercițiului cu cinci săptămâni *mai înainte* decât gemenul C. Diferența de maturizare de cinci săptămâni s'a resimțit considerabil în limbajul gemenului C. Exercițiul acestuia era mai efectiv și formele de răspuns mai mature; el elimină mai iute silabele duble („baba”) și, ceace e mai important, și-a însușit cuvintele nouă mai precis, le-a extins sfera de aplicare și le-a folosit mai des. Ultimele operații sunt de nivel mintal superior. Datele ne arată, prin urmare, că nici nivelele superioare nu pot fi explorate numai ținând seamă de obișnuințe, influențe sau modelare socială, etc., căci posibilitatea apariției lor este în funcție de maturizarea neuropsihică.

E aici un vast câmp de cercetare pentru psihologia educației,

care e chemată, între altele, să stabilească modalitățile prin intermediul cărora se poate asigura o cooperare optimă între procesul de maturizare și cel de învățare pe diferitele nivele de evoluție, și, ținând seamă de această cooperare, să fixeze natura și întinderea conținuturilor sociale și culturale ce trebuiesc asimilate. Căci există momente evolutive în care receptivitatea psihică este avidă de unele conținuturi exterioare, în vreme în alte momente predilecția e pentru alte conținuturi, etc.

Un alt principiu de dezvoltare, similar celui al diferențierii structurale și funcționale dela „global” la „specific”, este exprimat prin „legea cefalocaudală”, potrivit căreia organizarea evolutivă ia o direcție anteroposterioară, dela cap spre membre. În adevăr omul începe prin a fi apod: la patru săptămâni, embrionul, în general format, prezintă numai un cap și un fel de coadă. Alt principiu susține că sensul evoluției individuale este „proximodistal”, adică se efectuează dela centru la periferie. Principiul „dela fundamental la accesoriu” exprimă, în o altă formă, același lucru. Evident că principiile enumerate n’au o valoare absolută. S’au constatat fapte care par a reprezenta abateri și excepții în raport cu aceste principii, ce nu pot fi interpretate decât în lumina unor principii mai puțin generale. Interpretarea acelorasi fapte se poate face ținând seamă de mai multe principii, uneori chiar opuse. Dar neavând intenția de a intra în asemenea desbateri ne-am limitat la expunerea principiilor ce ni s’au părut mai adecvate.

Cu primul țipăt violent, fetusul intră, prin naștere, într’un nou mediu, mai complex, mai variabil și mai dificil decât cel intrauterin. Să urmărim acum câteva faze din această prodigioasă „aventură umană”, cum o numește Rostand, până la împlinirea ciclului primei copilării.

La începutul vieții extrauterine predomină somnul și hrana. Mediul psihologic al noului-născut este foarte restrâns, receptivitatea sa fiind limitată la impresiunile puternice ce-i vin din mediul inconjurător. Majoritatea reacțiilor până la 5—6 luni sunt negative (de apărare) și puțin diferențiate. În a doua jumătate a întâiului an încep să predomine mișcările pozitive (de apucare) și cele spontane (de exercițiu funcțional „desinteresat”).

Prin procesele de prehensiune și prin învățare în situațiile de alimentare, copilul mic — cu înaintarea în vârstă — diferențiază înfățișerile difuze ale mediului său de viață și începe să

stabilească oarecare raporturi între datele experienței externe. În același timp se desemnează unele preferințe în alegerea obiectelor și jucăriilor din anturajul său. În aceste conduite se profilează rudimentele sau manifestările primare ale gândirii\*) și voinței. Raporturile descoperite în mediu nu sunt însă de ordin obiectiv; copilul „pune”, prin proiectarea propriei sale interiorități, raporturi între lucruri foarte distanțate ca natură. Astfel stabilește legături între piatră și animal, între om și plantă, etc. Subiectivitatea crescândă a copilului până la 3—4 ani, vede și *cucerește* lumea *symbolic*, — vorbirea, acțiunea și în speță, gândirea lui fiind fundamental impregnată de judecăți *analogice*, ficțiuni, etc. Nefiind în stare să distingă *asemănarea* obiectivă a lucrurilor, nu ajunge nici la distincția dintre real și ireal, — lumea sa continuând să se afirme, fără întrerupere, și dincolo de hotarul verosimilului și posibilului. Evidența acestei subiectivități excesive a făcut pe Piaget să vorbească de accentuatul „egocentrism” al copilului mic. Egocentrismul nu trebuie înțeles însă ca un antipod al tendinței de sociabilitate, care se dezvoltă mână cu procesul de cucerire al lumii exterioare, ci ca expresie a proiectării tendințelor și categoriilor mintale specifice copilului.

În afară de faptul că raporturile stabilite nu sunt obiective, ci *voit* găsite de copil, în primii ani predomină jocul *ficțiune* și de *rol* (copilul devine, după voie, șofer, rege, general, etc.). Atitudinea antropomorfistă a copilului însufletește apoi obiectele mediului înconjurător, dotându-le cu voință, simțire și acțiune. Din cercetările Mariei Montessori și din observațiile noastre, pare a rezulta că însăși mediul înconjurător, prin tradiția familiară, prin natura jucăriilor, etc. accentuează de cele mai multe ori tendința antropomorfizantă, ficțiunea și rolul ce apar ca fenomene naturale. Nu e locul să ne ocupăm de implicațiile educative ale acestor tradiții.

Evoluția psihică a copilului este accelerată și profund modificată odată cu dobândirea *limbajului*. Dela etatea de 1—2 ani copilul își lărgeste considerabil sfera lumii exterioare, care câștigă semnificații nouă în urma descoperirii faptului că fiecare lucru are un *nume*. „Nici o lărgire a domeniului obiectiv, nici o creație

---

\*) La noi, d-l C. Georgiade a publicat o cuprinzătoare „*Psihologie a Gândirii Copilului*” (București, Soc. Rom. de Filos. 1934), conținând și o bogată listă de referințe bibliografice.

sau descoperire omenească — scrie Ch. Bühler — n'a acționat ca formatoare și purtătoare de cultură așa ca fixarea obiectelor prin acțiunea limbajului, care clarifică conștiinței lumea exterioară și interioară în raporturile lor logice și obiective, iar prin transmiterea cunoștințelor interiorizează și specializează comunitatea omenească" (4, p. 151). În același timp se înfiripează și conștiința propriilor trăiri (eul).

Echilibrul dezvoltării copilului, — realizat odată cu diferențierea vieții interioare și deslușirea lumii exterioare prin acțiunea limbajului și prin întinderea subiectivității, — încearcă la mijlocul primei copilării (aproximativ între 3—4 ani) cea dintâi *criză afectivă* violentă. Tot ceea ce se câștigase până acum pare că se dărâmă. Explicațiile date acestui fenomen variază. După Ch. Bühler această criză ar isvorî din contradicția internă a psihicului, determinată de o parte, de gândirea și acțiunea egocentrică și de alta, de necesitatea adâncă de contact și legătură socială pe care o simte copilul la această etate (4, p. 163). Noi credem a fi mai de grabă în directă legătură cu apariția „conștiinții” eului și cu întâia rezistență pe care o opune acestui eu, mediul extern. În acest moment al evoluției este trăită pentru întâia oară și sub formă neclară discrepanța din eu și non-eu, dintre voința proprie și exigențele ambianței, — lumea subiectivă începând să se diferențieze de cea obiectivă. Totuși copilul continuă, în prima copilărie, să trăiască pe planul *prezentului*, în plină actualitate. Din dimensiunea timpului său psihologic nu s'a diferențiat încă sectorul trecutului și al viitorului.

Criza afectivă a primei copilării — caracterizată printr'o stare de neastâmpăr, iritabilitate și îndărătnicie, — coincide și cu apariția întâilor manifestări erotice. „Anul al treilea și al patrulea este vârsta curiozității despre părțile sexuale, bărbătești și femești și despre originea copiilor” (19, p. 66). Copilul se atașează apoi emotiv de o anumită persoană, în vreme ce poate nutri ură violentă față de alta. Indărătnicia acestei faze are o latură curioasă de manifestare în ceea ce s'a numit „compulsiunea repetiției”. Copilul repetă, cu o sete neastâmpărată, același cuvânt, același joc, aceeași mișcare, etc. Ori și cărei schimbări ce i s'ar pretinde, copilul răspunde cu îndârjire.

Importanța evolutivă și educativă a acestei faze — numită și „prima pubertate” (Haerberlin) — este uneori covârșitoare. Fără o supraveghere, plină de tact și „simț” educativ, copilul poate

atinge, în cazuri grave, nivelul nevrozei, sau, își poate forma „complexe” (de frică, inferioritate, etc.).

În faza îndărătniciei — dacă e să dăm crezare vederilor lui Adler — se conturează sensul inițial al unei noi dimensiuni psihice. Indiferent dacă acceptăm sau nu ideea „sentimentului” inferiorității în chipul în care e formulată de Adler, trebuie să admitem că, din conflictul cu ambianța, deschis în această fază evolutivă, își face apariția, în mod definitiv, *intenționalitatea* conștientă (*eul*). Din faza acestei neliniști primare se desfac întâile forțe formatoare ale psihicului, care vor încerca o nouă structurare a vieții interioare. În vederile lui Adler, „sentimentul” inferiorității ce apare în acest moment al dezvoltării individuale, este adevăratul generator al vieții mintale. Prin compensație copilul își creiază o imagine ideală pe care va încerca s'o atingă prin toate mijloacele, — incorporându-și trăsăturile psihice ce-i înlesnesc drumul spre scopul cuprins în această imagine. Apar astfel minciuna, falsa modestie, bunătatea, violența, etc.

Apariția *eului* constituie un fenomen capital al evoluției individuale. Privind dincolo de concepția adleriană, cercetările „personaliste” consideră eul ca „cheia de boltă” (G. W. Allport) a structurii persoanei. Inceputurile se găsesc firește chiar în primul an. Dar de *eu* ca punct de referință al experienței personale nu se poate vorbi decât din anul trei-patru al vieții. Amintisem că în a doua jumătate a primului an încep să predomine reacțiunile pozitive precum și cele spontane, însoțite de anume „alegeri” și „preferințe”. În aceste reacțiuni se pot descoperi obișnuințe distincte și chiar *trăsături* rudimentare, derivate din predispoziții personale de adaptare, care reușesc să despice în fondul confuz al mediului forme și figuri. Unele din aceste trăsături primare, fiind legate de înzestrarea temperamentală nativă, pot, în condiții normale, persista de-a-lungul vieții (evident cu modificările impuse de factorii ereditari și de influențele exterioare). Nici figurile despicate în mediu, nici părțile componente ale propriului corp nu sunt însă *raportate unui „eu”*. Eul ca centru de referință cognitivă și de experiență emotivă personală (Koffka) se organizează treptat prin diferențierea biologică și prin „individualizarea” situațiilor din mediul înconjurător, iar nivelul „conștiinței” eului se atinge numai la etatea de 3—4 ani.

În urmare, unitatea psihică originară se diferențiază, mediul psihic se lărgește, eul devine centru de referință al experienței



interne și externe, iar tendințele ce apar prin maturizare intră în „conflict” cu ambianța. Exigențele lumii exterioare rup cercul închis al subiectivității egocentrice, — sau, în termeni mai cuprinzători, cucerirea, stăpânirea și integrarea în această lume prin întinderea subiectivității, eșuiază. Rezistența lumii din afară, constatată prin activitate proprie, impune copilului o altă ordine de cucerire și comportare. Noua ordine se fixează prin *activitatea productivă*. *Prin activitatea sa creatoare copilul ajunge la stăpânirea și adevărata semnificație a lumii exterioare și interioare.*

Pașul hotărâtor este realizat prin descoperirea *regulii, datoriei sau normelor obiective* ale lucrurilor.

La început activitatea copilului este nespecifică și se poate lega de orice material: aruncă, strică, înjghebează ceva, etc. fără a da vreo atenție produsului. Pe un stadiu următor, el începe să observe unele lucruri produse *întâmplător*, însă fără a fi prea mult preocupat de ele și distrugându-le pentru a începe altceva. După apariția conștiinței eului, activitatea copilului este dominată de anumite intenții, iar rezultatul e privit ca un *produs independent* și prin încercarea de a-i da un nume îl investește cu „dignitatea unei creații definitive, semnificative și desprinse de creator”, — după expresia Charlottei Bühler. Atingând acest stadiu, copilul ajunge și la conștiința *realizării unei munci*, începând să arate cu mândrie celor din jurul său micile sale producțiuni. Producția și realizarea celor mai mărunte lucruri implică însă conformarea la anumite exigențe sau norme, impuse de chiar materialul prelucrat. Pentru a „zidi” o „casă” cuburile trebuie așezate într-o anumite rânduială, pentru a introduce „soldații” în cazarmă, „poarta” trebuie să aibă o anumită mărime; o figură descompusă nu se poate recompuce decât așezând părțile în anumite locuri, etc. În general, întreg mediul obiectiv cu produsele sale „formate” și definitive reprezintă *modele* pentru activitatea constructivă a copilului, derivată din tendința sa dinamică, din nevoia de exercițiu funcțional.

Din *normă și conformare* copilul desprinde acel „trebuie”, care formează esența psihologică și dinamică a *datoriei*. Cercetările Mariei Montessori ne oferă exemple strălucite de performanțele copiilor din acest punct de vedere, de „seriozitatea” cu care se supun spiritului de ordine și adeseori de . . . atenția pe care o atrag adulților asupra a ceea ce „nu trebuie”. Copilul nu ajunge așadar la conștiința datoriei prin sfat, blam sau laudă — după cum ob-

seervă și Ch. Bühler — ci prin maturizarea contactului său cu lucrurile.

Ceeace s'a petrecut pe planul activității productive *materiale*, se petrece — *mutatis mutandis* — și pe restul planurilor psihice. Ch. Bühler crede chiar că ideia de normă și muncă, la care a ajuns copilul prin activitatea sa concretă, se transmite activității cognitive și voluntare. Cum însă noi nu credem în existența transfertului psihic decât în anume condițiuni determinate de un nivel intelectual superior, ni se pare potrivit să credem că descoperirea normelor obiective pe plan social și spiritual este, în cele din urmă, tot o problemă de activitate și de contact social și spiritual. Mai mult, exercițiul productiv numai într'o singură direcție, poate constitui unul din factorii determinanți ai desarmoniei psihice, rezultată în frecvente cazuri dintr'o eronată și unilaterală formare educativă. Oricare ar fi explicațiile, cercetările ne arată că — în același timp cu apariția ideii de normă și datorie — se observă atât în jocul cât și în comportarea socială a copiilor, acțiunea regulilor obiectiv date. Atitudinile individuale se supun unor norme comune. Extrema subiectivitate a întâilor ani a făcut din ce în ce mai mult loc lumii obiective cu ordinea ei specifică de înfățișare și manifestare. Copilul trece astfel dela subiectiv la obiectiv — prin ficțiune și antropomorfizare — reușind să descopere înțelesul normativ al realității externe. Odată descoperite normele obiective ale lucrurilor și normele sociale ale comunității, copilul devine „matur” pentru școala primară, iar ciclul primei copilării se încheie.

#### BIBLIOGRAFIE

1. ANDERSON, J. E.: *Happy Childhood*, New-York, Appleton, 1933.
2. BINET—SIMON: Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence, *Année Psychol.*, 11, 1905.
3. BÜHLER, CH.—HETZER, H.: *Kleinkinder Tests*, Entwicklungstests vom 1 bis 6 Lj., Leipzig, Barth, 1932.
4. BÜHLER, CH.: *Kindheit und Jugend*, Genese des Bewusstseins, 3-Aufl., Leipzig, Hirzel, 1931.
5. CLAPARÈDE, ED. Dr.: *Psihologia Copilului și Pedagogia Experimentală*, trad. Duiculescu, București, Casa Școalelor, 1924.
6. DESCOEUDRES, A.: *Le Développement de l'Enfant de Deux à Sept Ans*, Genève—Paris, Delachaux—Niestlé, 1930 (2 ed.).
7. GESELL, A. Dr.: *The Mental Growth of the Preschool Child*, N.-York, McMillan, 1928. (Prima ediție în 1925).
8. GESELL, A. Dr.: *Infancy and Human Growth*, N.-York, McMillan, 1928

9. GESELL, A. Dr.: *The Individual in Infancy*, in Murchison, C., *The Foundations of Experimental Psychology*, Worcester, Clark Univ. Press, 1929, p. 628.
10. GESELL, A. Dr.: *An Atlas of Infant Behavior*. (2 vol.) New-Haven, Yale Univ. Press. 1934. (In colaborare).
11. GESELL, A.—THOMSON, H.: *Infant Behavior, Its Genesis and Growth*, N.-York—London, McGraw Hill, 1934.
12. GESELL, A.—THOMSON, H.: *The Psychology of Early Growth*, New-York, McMillan, 1938.
13. HETZER—WOLF: *Babytests*, *Zeitschr. f. Psychol.* 107, 1928.
14. KUHLMAN, F. A.—ANDERSON, R. G.: *Kuhlman Anderson Intelligence Tests*, Minneapolis, Ed. T. B., 1927.
15. MARQUIS, D. G.: *The Criterion of Innate Behavior*, *Psychol. Review*, 37, 1930, p. 334.
16. MONTESSORI, MARIA: *Taina Copilăriei*, trad. Sulea—Firu, București, Tiparul Univ., 1938.
17. MORGAN, TH. H.: *Bazele Științifice ale Evoluției*, trad. Piescu, București, Impr. Mon. Ofic., 1938.
18. MUNN, N. L.: *Psychological Development, An Introduction to Genetic Psychology*, Mifflin, 1938.
19. MURCHISON, C. (Editor): *Handbook of Child Psychology*, Worcester, Clark Univ. Press, 1931.
20. PIAGET, J.: *La Représentation du Monde chez l'Enfant*, 2-ed., Paris, Alcan, 1926.
21. PIAGET, J.: *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant*, Genève—Paris, Delachaux—Niestlé, 1930.
22. ROSTAND, J.: *L'Aventure Humaine, Du Germe au Nouveau-né*, Paris, Fasquelle, 1933.
23. SCUPIN, E. G.: *Bubi's Erste Kindheit*, Leipzig, Grieben's, 1907.
24. SHIRLEY, M. M.: *The First Two Years*, vol. I—1931, vol. II—1933, vol. III—1933, Univ. of Minnesota Press.
25. STERN, W.: *Psychologie der Frühen Kindheit*, Leipzig, Mayer, 1927.
26. TODORANU, D.: *Studiul Experimental al Copilului mic (școala lui Gesell)*, *Satul și Școala, Cluj*, 5, 1935, p. 6.
27. TODORANU, D.: *Studiul Experimental al Copilului mic (școala vineză)*, *Satul și Școala, Cluj*, 5, 1935, p. 69.
28. TODORANU, D.: *Bazele Psihologiei Caracterului*, Cluj, Ardealul, 1935.
29. TODORANU, D.: *Introducere în Studiul Individualității Copilului*, *Satul și Școala, Cluj*, 8 1938, p. 7.
30. WERNER, H.: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, Leipzig, Barth, 1926.

## MĂSURAREA ABILITĂȚII MOTORICE

de Mihail Peteanu

Mișcarea este una dintre însușirile fundamentale prin care se deosebește un organism viu de materia inertă. Organismele sunt concepute ca centre de activitate care se desfășoară într'un anumit mediu și atâta vreme cât își păstrează caracteristicile de ființe vii, ele păstrează și dinamismul, tendința continuă spre mișcare adaptativă. Mișcarea sau motricitatea aceasta decurge din însușirea protoplasmei celulelor organismelor de a putea fi iritată de stimulenții mediului. Potrivit acestei calități, ființa vie poate fi stimulată, se poate ajusta și pe baza acestei pregătiri interioare urmează răspunsul potrivit situației.

Motricitatea nu se găsește în același grad la toate ființele, ci ea diferă pe scara filogenetică dela specie la specie și în sânul aceleiași specii, dela individ la individ. Ființele simple, unicelulare, ne posedând o diferențiere funcțională a organismului lor — părțile găsindu-se într'o continuitate protoplasmatică — reacționează în mod difuz cu întreg corpul, toată masa celulară se pune în mișcare chiar dacă stimulentele a ajuns numai într'un punct al organismului.

La animalele superioare, mai ales la om, constatăm o înaintată diferențiere funcțională. Aici fiecare stimulent trezește anume mișcări specifice și mult mai variate de cum existau acestea la ființele simple. Motricitatea generală devine aici o funcțiune complexă a unui sistem de organe și aparate care colaborează între ele în vederea mișcării, dar fiecare la rândul său are un anume grad de autonomie, un anume rol specific. Sistemul motor al acestor organisme superioare este format din sistemul osos, muscular și nervos. Ne fiind locul să intrăm prea în amănunte pentru explicarea mecanismului mișcării, vom spune numai câteva cuvinte

asupra acestei chestiuni pentru a lămuri și înțelege mai bine cadrul în care intră studiul nostru asupra motricității.

Un stimulent din mediu ajunge la unul din organele de simț, să zicem pielea și o impresionează în mod specific cu natura lui. Impresiunea aceasta este dusă prin nervii senzitivi, a căror ramificații se găsesc în piele, la centrii nervoși. Când este vorba de mișcări reflexe, inconștiente, centrii nervoși spre care se duc impresiunile sunt măduva spinării, bulbul, creierașul și în general centrii subcorticali, iar când este vorba de mișcări voluntare, conștiente, atunci impresiunea trece prin măduvă la scoarța creierului. În acești centrii nervoși, impresiunea adusă de nervii senzitivi se transformă printr'un proces psihic în ordin și se transmite prin nervii motori în mușchi și în glande, care reacționează potrivit cu ordinul primit.

Vom încerca acum, în cadrul acesta al mișcării în general să delimităm și să integrăm noțiunea de motricitate.

Putința de a reacționa la stimulenții mediului este un dat primar nativ. Peste acest dat nativ se grefează apoi o serie întreagă de modalități speciale de răspuns, câștigate în decursul experienței și care operează ca obiceiuri. În acest caz capacitatea sau abilitatea motorică poate fi definită ca o totalitate de tendințe motorii înăscute care operează ca obiceiuri (Bentley, 3). Pear consideră aptitudinea motorică „o integrare a răspunsurilor bine adaptate cu conștiința de mișcare ce le însoțește”. (Bentley).

Perrin (14) amintește despre mai multe teorii care încearcă să dea o definiție motricității. Unele din ele consideră abilitatea motorică a fi o funcțiune generală prin care organismul răspunde la stimulările mediului. Alții consideră motricitatea ca pe un rezultat de funcțiuni specifice care operează în mod simultan. După alte teorii, însă, motoricul nu ar fi decât o simplă funcțiune a inteligenței sau o simplă trăsătură de caracter.

N. Oseretzky (13) ne spune următoarele cu privire la termenul de motricitate și motoric: „Prin cuvântul „*motricitate*” desemnăm structura funcțiunilor de mișcare, tot așa după cum (cuvântul) „*caracter*” desemnează structura funcțiunilor sufletești. Prin cuvântul „*motoric*” se precizează comportarea motorică a subiectului, felul și modul acestor reacțiuni motorice la excitațiile externe” (p. 1). Motricitatea este considerată de acest autor ca o însușire constituțională, fundamentală a persoanei.

Din definițiile de mai sus putem vedea că motricitatea este o

însușire complexă a persoanei, că ea este rezultatul unei configurații de funcțiuni care colaborează în vederea unor reacțiuni unitare a organismului la influențele mediului. În studiul de față al abilității motorice vom face apel mai mult la funcțiunile conștiente, la mișcările voluntare și vom trece cu vederea seria nesfârșită de mișcări reflexe, menite să asigure mai mult viața vegetativă a organismului.

Scopul cercetărilor noastre a fost găsirea testelor necesare măsurării motricității generale, a maleabilității și supleții mișcărilor mari, scoțând din câmpul preocupărilor noastre mișcările mai specializate și mai mici ale membrilor, ca de exemplu, iuțeala, precizia, ritmul mișcărilor mâinii, întrucât pentru acestea se găsesc aparate și procedee de măsurare foarte bine puse la punct. Noi am căutat să elaborăm o baterie de teste motorii care să angajeze pe cât posibil întregul aparat motor. Cu aceasta am avut convingerea că pe lângă folosul teoretic, vom putea aduce și un folos practic în domeniul psihologiei aplicate și mai ales în ramura selecției și orientării profesionale. Consilierul de orientare profesională va putea îndruma în mod mai sigur candidații spre meserie, dacă pe lângă examenul funcțiunilor mintale va face și un examen al motricității fiecărui subiect. Este știut că fără un grad pronunțat al abilității motorice nu poți satisface meseriile în care se cere anume supleță, anume agilitate, anume destoinicie în mișcări. Așa de exemplu, fără un simț dezvoltat al echilibrului nu poți satisface cerințele profesiei de hornar, acoperitor de case, lucrător la înălțimi și pe schele etc., după cum nu poți fi chelner, bucătar sau vânzător în prăvălie, fără o coordonare superioară a mișcărilor întregului corp. Și exemple asemănătoare își poate imagina oricine în număr foarte mare.

Înainte de a trece la descrierea metodei utilizată de noi pentru stabilirea gradului de motricitate al cuiva, vom face un istoric al problemei, pentru a vedea cum a fost pusă și cum s'a căutat să se soluționeze o chestiune ca aceasta, mult desbătută în psihologie dar încă deschisă și astăzi, neputând fi încă pe deplin rezolvată.

Cercetările în domeniul abilității motorice au luat un deosebit avânt încă dela începuturile psihologiei experimentale. S'a simțit nevoia elaborării metodelor care să permită diagnosticarea însușirilor motorii, așa cum au fost găsite aceste metode pentru măsurarea funcțiunilor intelectuale. Când însă s'a ajuns să se pună problema specificității sau generalității aptitudinilor motorice, cerce-

tările în acest domeniu au luat un avânt și mai mare. Sugestia a venit în urma rezultatelor la care a ajuns psihologia experimentală în domeniul inteligenței. Făcându-se corelația între diferitele teste menite să măsoare inteligența, s'a găsit un mare coeficient de corelație, ceea ce a dus la decretarea inteligenței ca aptitudine generală, ca factor general central.

Psihologii își pun acum aceeași problemă și în domeniul abilității motorice. Anume, se poate vorbi de o aptitudine motorică generală și atunci diferitele teste de reacțiuni psihomotorice măsoară toate această aptitudine, sau este vorba de o pluralitate de aptitudini motorice specifice și în consecință testele sunt destinate măsurării acestor aptitudini independente între ele?

Dovedirea și găsirea metodelor pentru diagnosticarea motricității ca aptitudine generală, ar fi adus cu sine o mulțime de avantaje pentru psihologie căci, după cum susține Gemelli (9) pentru măsurarea motricității ar fi suficiente câteva teste analitice simple și ușor de aplicat, și nu am avea nevoie de seria de teste profesionale în care se imită aproape identic toate mișcărilor ce se execută într'o meserie.

Printre primii cercetători care caută o soluție problemei existenței unei aptitudini motorice generale sau existenței unei serii de aptitudini motorice speciale, putem vorbi de Perrin (13) și Muscio. Perrin într'un documentat studiu, debata pe larg această chestiune. El a examinat un grup de 56 subiecți cu două categorii de teste: prima destinată să măsoare funcțiunile motorice complexe, iar a doua categorie era destinată măsurării reacțiilor simple. Bateria sa cuprindea un total de 17 teste. În seria de teste destinată funcțiunilor complexe el întrebuintează trei teste și anume, (a) aparatul de oboseală a lui Bogardus, (b) testul de sortare de cartoane și (c) un test de coordonare a mișcărilor mânilor. Grupa a doua cuprindea 14 teste cu care se măsoară timpul de reacțiune, inhibirea clipirii ochilor, memoria motorică, simțul greutateilor, precizia mișcării, siguranța mișcărilor, etc., deci o serie de mișcări considerate ca simple de către Perrin. Făcând corelația între grupa întâia de teste destinate funcțiunilor motorice complexe și grupa a doua menite să măsoare funcțiunile simple, găsește o corelație pozitivă slabă între 0.10 și 0.20, foarte rar 0.30. În consecință el susține existența unei serii de abilități motorice specifice și prin urmare combate existența unui factor general motor. La același rezultat ajunge și Muscio în cercetările sale.

Cowdery (5) căutând să înlătore unele piedeci care s'ar ivi în calea unei corelații ridicate între testele de motricitate, alege zece teste din bateria de 16 ale lui Garfiel și anume pe acelea care corelau mai mult cu criteriul și le aplică la o serie de subiecți, dar intercorelația pe care o face apoi între teste nu este mai mare de 0.22; deci, și rezultatele acestuia pledează în favoarea specificității motricității. Făcând și corelația între inteligența generală și motricitate, autorul, ca de altfel toți cercetătorii care au făcut această corelație, ajunge la concluzia că inteligența este cu totul independentă de motricitate.

Griffitts ajunge cam la aceleași rezultate, folosind o baterie de 11 teste. R. H. Seashore (16) nemulțumit de examinările clasice care se adresau numai la funcțiunile singulare, elaborează o metodă prin care făcea diagnosticul mișcărilor în serie, „serial action”, pe care le consideră mai apropiate de realitatea performanțelor umane. Dar nici rezultatele sale nu sunt în favorul teoriei generalității aptitudinii motorice.

Rezultate asemănătoare găesc Husband și Ludden (10) precum și S. Seashore. Preocuparea celor dintâiu a fost să vadă dacă există din punct de vedere motor o diferență între sexe, ajungând la concluzia că aceste diferențe nu există, iar paralel cu aceasta și-au pus și problema generalității sau specificității motricității.

Eric Farmer (7) într'un articol publicat în „The British Journal of Psychology” (vol. XVII. 1926—27), critică pe înaintașii săi, în special pe Perrin și Muscio, spunând că acești autori au fost prea pripiți în afirmațiile lor când au decretat că nu există o aptitudine motorică generală așa cum există inteligența ca factor central. Dacă cercetătorii aceștia au găsit o corelație mică, în medie de 0.25, aceasta nu însemnează că se poate nega posibilitatea unui factor motor general, căci deși mic acest coeficient, totuși el este *pozitiv*, ceea ce indică existența unui factor comun motoric, pe care fiecare test îl măsoară. Farmer are credința că lipsa de metode adecvate este cauza pentru care corelația dintre testele motorice este atât de scăzută. Testele întrebuițate până acuma, măsoară altceva, deși autorii își propun să măsoare motricitatea, și de aici rezultatele atât de nefavorabile unei teorii a generalității aptitudinii motorice. Întrebuițând trei teste „esteto-kinetice” de coordonare, Farmer găsește o intercorelație de 0.25. Rezultatele lui nu întrec aproape cu nimic pe cele ale predecesorilor săi, dar faptul că el a atras atenția asupra factorului comun care există între testele motorice, reprezintă totuși un pas înainte.



M. Ehinger (6) aduce câteva probe în favoarea teoriei generalității, iar Antipoff (2), găsește o corelație între 0.06 și 0.56, întrebuintând o baterie de 7 teste de dexteritate manuală, ceea ce constituie un punct câștigat în problema pusă de Ehinger.

Ca să întărească teoria lui Pear care susținea o specificitate pronunțată a motricității, elevii acestuia Langdon și Jates în „Transfer of Training” (British Journal of Psychology, vol. XVIII. p. 4) arată că nu există posibilitate de transfert între o abilitate motorică și alta.

Oarecum la antipodul tuturor rezultatelor obținute până acum de către cercetători în domeniul motricității stau rezultatele lui M. Campbell (4), care obține o corelație de 0.96 între testele de motricitate. Asupra acestor rezultate avem de făcut anumite observații. Anume, autorul întrebuintează un test de iuțeală pe care-l aplică pe rând la patru grupe mari de mușchi și anume la mușchii membrelor superioare și la mușchii membrelor inferioare, apoi face corelația între rezultatele obținute cu mâna dreaptă și stângă, apoi între membrele inferioare și superioare și obținând un coeficient de corelație foarte ridicat, deduce și afirmă existența unui factor general motor. Dar să nu se uite că *iuțeala* nu este totul în motricitate și că pentru probele de iuțeală avem metode foarte precise. Dacă este prematur să vorbim despre existența unor aptitudini motorice specifice, bazați pe rezultatele unor teste care nu toate măsoară aspectul motoric — după cum a remarcat și Farmer — socotim că este tot atât de prematur să admitem existența unui factor general motor bazați numai pe un singur test de iuțeală, care s'a aplicat pe rând celor patru sisteme mari musculare. E ușor de dedus că vom obține o mare corelație între aceste probe căci sistemele musculare despre care este vorba cu toată specificitatea lor, prezintă, totuși, o mare simetrie și identitate funcțională. Existența unui factor motor central va fi dovedită numai atunci când se vor construi teste analitice care să coreleze toate în grad mare și când vom putea prevedea rezultatele unui test motor din rezultatele obținute la alte teste de acest fel.

Preocupați de evoluția motorică a persoanei, câțiva cercetători încearcă să elaboreze o scară metrică pentru stabilirea nivelului motoric, așa cum Binet a construit o asemenea scară metrică pentru inteligență. Astfel de scări metrice de motricitate elaborează Brace (3) și N. Oseretzky (12—13).

Pentru construirea scării sale, Brace examinează un număr

de 775 băieți și fete între 8 și 19 ani și 523 fete de pension. Accentul testelor sale cade pe echilibrul corporal, iar cele 20 de teste din scara sa nu sunt altceva decât aspecte diferite ale acestei trăsături. Corelația găsită de el între fiecare test și criteriu (totalul testelor) este în medie de 0.58, deci se poate susține în mod învederat existența unui factor motoric central.

Scara lui Oseretzky — asupra căreia vom reveni mai pe larg în cele ce urmează — cuprinde o serie de teste pentru stabilirea etății motorice a copiilor între 4 și 16 ani.

În ceea ce privește problema motricității la noi în țară nu știm ca ea să fi făcut obiectul vre-unui studiu. Singur Dl N. Mărgineanu (11) pune problema motricității într-o lucrare a D-sale dar preocuparea de căpetenie a fost alta, încât problema a fost pusă mai mult tangențial și înfățișează doar câteva metode care se adresează dexterității manuale și nu abilității motorice a întregului corp, așa cum am încercat noi să punem problema.

#### Metoda utilizată de noi.

Pentru construirea testelor menite să măsoare aptitudinea motorică generală a corpului, ne-am folosit în special de scara metrică de dezvoltare a motricității copilului și adolescentului tradusă în revista *L'Hygiène Mentale*, 3, 1936 de către J. Abramson și H. Kopp. Scara de mai sus a fost construită de către Oseretzky care s'a ocupat multă vreme și a făcut studii serioase asupra motricității. Încă pe când era asistent al profesorului Gourevitch, de la Universitatea din Moscova, lui Oseretzky i-a venit ideea să construiască o scară metrică pentru stabilirea nivelului motoric, în analogie cu scara Binet-Simon pentru inteligență de care am amintit mai sus. În anul 1923 el publică o broșură cu titlul: *Scară metrică pentru cercetarea capacității motorice la copil*, pentru etalonarea căreia a examinat un număr de 410 copii, între 4 și 16 ani din internatele Moscovei (188 băieți și 222 fete) normali atât ca dezvoltare fizică cât și ca dezvoltare intelectuală. O parte din testele acestei scări i-au fost sugerate lui Oseretzky de către profesorul Gourevitch, altele le ia după O. Lipmann, iar majoritatea dintre ele au fost creația sa personală.

După ce N. Oseretzky ajunge profesor de neuro-psihiatrie infantilă la Universitatea din Leningrad și-a schimbat unele părți din scară, reetalonându-și-o totodată. „Așa cum se prezintă acum,

zice Abramson (1 p. 1), ea este o unealtă de mare importanță, mai ales în neuro-psihiatria infantilă. Ea are avantajul față de testele de nivel cele mai folosite în prezent, de a fi deodată și analitică și sintetică, pe câtă vreme testele de nivel sunt mai mult sintetice'.

Pentru fiecare etate dela 4 la 16 ani, scara cuprinde câte șase teste destinate să măsoare fiecare câte un aspect din motricitate, aspecte care după N. Oseretzky sunt următoarele: (a) *coordonarea statică*, (b) *coordonarea dinamică a mânilor*, (c) *coordonarea dinamică generală*, (d) *rapiditatea mișcărilor*, (e) *mișcările simultane*, (f) *prezența sau absența syncinezilor*.

Dela vârsta de 11 ani inclusiv, testele sunt făcute pe grupe de câte doi ani, probabil din cauza lipsei de diferențiere motorică la aceste vârste între un an și altul, astfel că a fost necesar să se ia distanțe de câte doi ani între teste. Dela nouă ani în sus scara cuprinde teste pentru fete și teste pentru băieți. Aceasta din cauză că autorul a observat că dela această vârstă există o diferență motorică între sexe cel puțin la unele variabile din cele șase de mai sus, dacă nu la toate.

Pentru stabilirea etății motorice după această scară, se determină mai întâiu etatea cronologică a subiectului, după data lui de naștere. Nu ținem socoteală de luni dacă numărul lor este mai mic de 6. Dacă este 6 sau mai mare de 6, etatea cronologică va fi luată cu un an în plus. (Ex. 6 ani și 4 luni contează 6 ani, dar 6 ani și 6 luni contează 7ani).

Examenul de motricitate începe cu probele corespunzătoare vârstei cronologice. Subiectul trebuie să execute toate probele vârstei sale. Probele reușite se notează cu + (plus), cele nereușite cu — (minus). Testele care cuprind o probă pentru fiecare membru vor avea cota + (plus) când vor fi reușite cu ambele membre și  $\frac{1}{2}$  + (plus) în cazul că sunt reușite numai cu un singur membru.

Dacă numai un singur test nu este reușit la vârsta cronologică a subiectului, se va trece imediat la testele motorice pentru etatea inferioară, și de aici mai jos de va fi necesar, până în momentul în care vor fi executate corect toate probele unei vârste. Se trece apoi pe rând la probele vârstelor superioare până ce toate testele vor fi negative la o vârstă superioară.

Ca să stabilim *vârsta motorică* se ia ca bază anul în care toate testele au fost bine executate, se adaugă suma de plusuri obținute

la celelalte serii, ținându-se seama că fiecare + (plus) valorează 2 luni și fiecare  $\frac{1}{2}$  + (plus), valorează o lună, și din suma tuturor plusurilor se determină etatea motorică. Procedul este identic, de altfel, cu cel întrbuințat în scara Binet-Simon.

Intârzierea motorică dela un an la un an și jumătate este considerată ca o *ușoară înapoiere*; dela un an și jumătate la trei ani, înapoierea este socotită ca o *deficiență*; dela trei la cinci ani, intârzierea se consideră *gravă*; iar când trece de cinci ani avem de a face cu o *idioșie motorică*.

Sistemul acesta de cotare are însă unele desavantaje, pierzându-se mult timp mai ales în calcularea lunilor motorice, unde trebuie să se țină seamă de foarte multe lucruri pe care în parte le-am indicat mai sus. În bateria noastră de teste pe care o vom descrie în cele ce urmează am adus o serie de modificări în tehnica examinării și în înregistrarea rezultatelor, înregistrare pe care o considerăm mai preferabilă decât cea a lui Oseretzky, întrucât rezultatele noastre sunt exprimate numeric, suma lor dându-ne cota generală a subiectului examinat, cotă care se raportează apoi la etalon și astfel avem imediat o indicație precisă și sigură asupra gradului în care se prezintă abilitatea motorică la acest subiect.

BCU Cluj / Central University Library Cluj

În studiul întreprins de noi pentru examinarea abilității motorice generale, am încercat să elaborăm o serie de teste de *aptitudine* și nu de *desvoltare* cum a făcut Oseretzky. Pe noi nu ne-a interesat să știm dacă un subiect oarecare este înapoiat sau înaintat, din punct de vedere motoric, față de vârsta sa cronologică, ci noi am căutat să stabilim *rangul* pe care un subiect îl are în populația de aceeași vârstă cu el, să vedem cât este deasupra sau dedesubtul *mediei* subiecților de seama lui, în cece privește abilitatea motorică. În loc de cotare cu + (plus) sau cu — (minus) noi am adoptat sistemul numeric raportat la quartile, decile și centile la care se raportează rezultatele numerice ale subiecților pentru găsirea locului fiecăruia în populația din care face parte.

Am construit o baterie de teste și nu o scară, cu scopul de a măsura acele trăsături motorice care stau foarte puțin sub influența vârstei și prin urmare variază foarte puțin cu etatea. Noi am vrut să vedem variația interindividuală, variație care este urmărită în examinarea oricărei aptitudini. Toate aceste modificări le-am făcut cu scopul indicat la începutul acestui articol, de a ob-

ține un instrument practic și ușor de folosit de către consilierul de selecție și orientare profesională. Am considerat cași N. Oseretzky că la 15—16 ani dezvoltarea motorică își termină evoluția așa cum și-o termină și inteligența tot la această vârstă. Candidații spre ucenicie sunt majoritatea de 15—17 ani, mai puțin de 14, astfel că-i putem considera adulți din punct de vedere motor.

În bateria testelor noastre de abilitate motorică se cuprinde un număr de 14 teste dintre care 8 sunt luate și modificate după N. Oseretzky, iar 6 au fost elaborate și construite de noi. Având în vedere faptul că avem probe numeroase și precise pentru măsurarea dexterităților manuale și care pot fi utilizate cu succes de cei interesați în această problemă, ne-am mărginit la studierea numai a patru variabile dintre care primele două sunt luate după Oseretzky, iar următoarele două sunt imaginate de noi. Acestea sunt: 1. *Coordonarea statică*; 2. *Coordonarea dinamică generală*; 3. *Echilibrul* și 4. *Flexibilitatea*.

Etalonul acestei baterii a fost făcut în urma examinării unui număr de 116 subiecți recrutați dintre ucenicii care au venit la Oficiul de orientare profesională din Cluj pentru îndrumarea spre profesiunile pentru care prezentau însușirile necesare. Întrucât numărul fetelor care vin la acest Oficiu este prea mic nu am putut încă să construim un etalon special și pentru ele, astfel că bateria noastră poate fi aplicată deocamdată numai la băieți de la 15 ani în sus.

## Descrierea testelor pentru măsurarea abilității motorice

### I. *Coordonarea statică*

*Testul I.* Starea într'un picior, cu celălalt picior ridicat la orizontală și îndoit la genunchi în unghi drept, mâinile întinse în jos, ochii legați\*). Timpul 10". După o pauză de 5" acciași figură cu celălalt picior. (Vezi fig. 1). Se dau 2 puncte testului corect reușit cu ambele picioare. 1 punct celui reușit numai cu un picior.

*Testul II.* Starea pe vârfurile picioarelor apropiate, cu mâinile întinse pe lângă corp, ochii închiși. Timpul 25". Se dau 2 puncte

---

\*) Se recomandă ochelarii cu rama de piele și cu sticla complet opacă și care să se potrivească perfect pe ochi, care vor fi astfel liberi, dar subiectul va fi împiedecat să vadă.

tstului corect reușit. Un punct când subiectul rămâne în această poziție mai mult de 15", dar mai puțin de 25". (Vezi fig. 2).

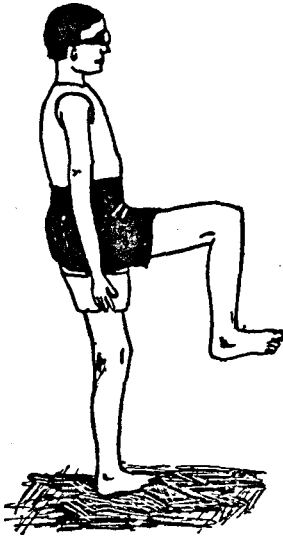


Fig. 1.



Fig. 2.

BCU Cluj Central University Library Cluj

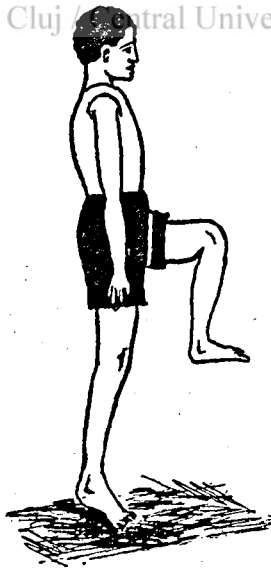


Fig. 3.



Fig. 4.

*Testul III.* Poziția din testul I, dar subiectul trebuie să se ridice și să stea pe vârful piciorului de sprijin. Ochii deschiși. Tim-

pul 18". După o pauză de 5" aceeași experiență cu celălalt picior. Se vor da 2 puncte pentru fiecare picior care execută bine proba; un punct când subiectul stă pe vârf mai mult de 10" dar mai puțin de 18" deci în total se vor da 4 puncte testului corect reușit cu ambele picioare. (Vezi fig. 3).

*Testul IV.* Starea într'un picior cu talpa celuilalt picior pe fața internă a genunchelui de sprijin. Ochii închiși (test luat de Oseretzky după Brace și modificat de noi). Timpul și cotarea cași la testul III. (Vezi fig. 4).

## II. Coordonarea dinamică generală

*Testul V.* Sărirea cu elan luat de pe loc, la distanță de  $\frac{1}{2}$  m. peste o sfoară întinsă la 40—50—60—70, etc. cm. Pentru fiecare

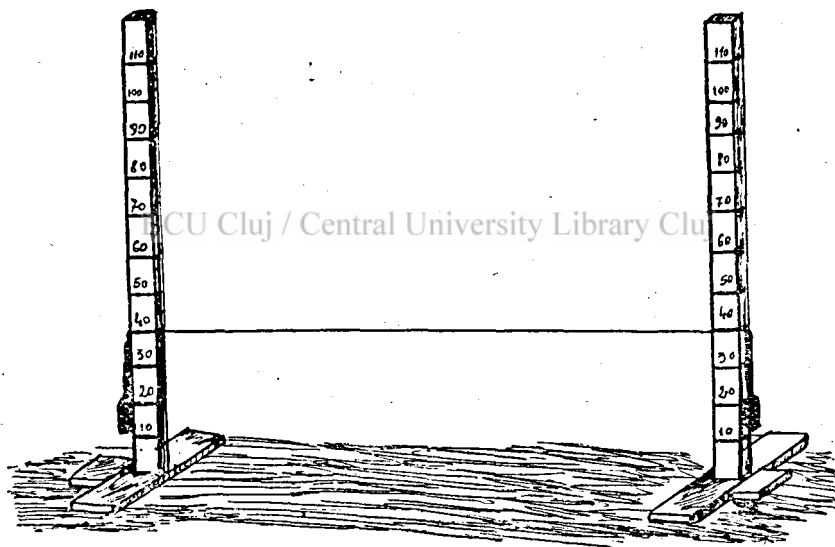


Fig. 5.

10 cm. bine săriți se va da un punct. (Fig. 5 arată dispozitivul de sărit).

*Testul VI.* Sărirea pe rând pe trei lăzi înalte de 30, 40 și 50 cm. și păstrarea echilibrului pe ele cu mâinile întinse pe lângă corp. Pentru fiecare săritură corectă se va da un punct. Total 3 puncte. (Vezi fig. 6).

*Testul VII.* Sărirea în sus cu aruncarea picioarelor înapoi și lovirea lor cu palmele. Pentru cinci sărituri consecutive corecte se

vor da două puncte; un punct pentru trei sărituri consecutive corecte. (Vezi fig. 7).

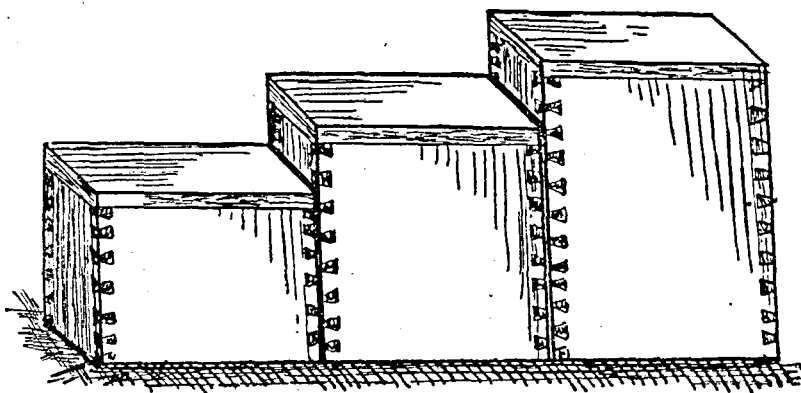


Fig. 6.

*Testul VIII. Sărirea în sus, cu ducerea mâinilor deasupra capului și lovirea palmelor de trei ori în același timp cu săritura. Cotarea cași la testul VII. (Vezi fig. 8).*

BCU Cluj / Central University Library Cluj



Fig. 7.

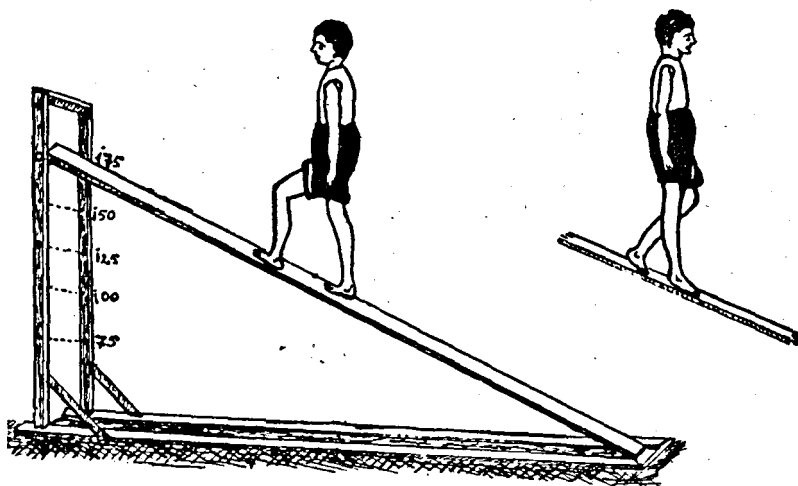


Fig. 8.



### III. Echilibrul

*Testul IX.* Urcarea și coborîrea pe un plan înclinat la diferite grade. Sunt patru posibilități de înclinare, iar subiectului i se va da câte un punct pentru fiecare grad corect urcat și coborît, cu mâinile întinse pe lângă corp. (Vezi fig. 9).



BCU Cluj / Centr Fig. 9. iversity Library Cluj

*Testul X.* Parcurgerea unei bare de 5 m. lungime, înaltă de 50 cm. și lată de 4 cm., de patru ori consecutiv, cu mâinile lipite de corp și pașii regulați. Pentru fiecare parcurgere regulată se va da un punct. Total 4 puncte. (Vezi fig. 10).

### IV. Flexibilitatea

*Testul IX.* Din poziția de drepti îndoirea trunchiului în jos cu vârful degetelor dela mâni întinse spre vârful degetelor dela picioare cât mai mult posibil fără a se îndoii picioarele la genunchi. Dacă este posibil atingerea pământului cu palmele și rămânerea în această poziție cel puțin 5". Se va da un punct subiectului care-și duce mâinile mai jos de genunchi; două puncte aceluia care-și poate atinge cu degetele mâinii degetele dela picioare și trei puncte aceluia care poate să atingă solul cu palmele. (Vezi fig. 11, 12 și 13).

*Testul XII.* Sezând, îndoirea trunchiului înainte cu ducerea mâinii drepte spre vârful picioarului stâng și invers cu ducerea

mâinii stângi spre vârful piciorului drept. Se vor da 0.50 puncte mâinii care nu ajunge decât la glesnă. Un punct mâinii care atinge

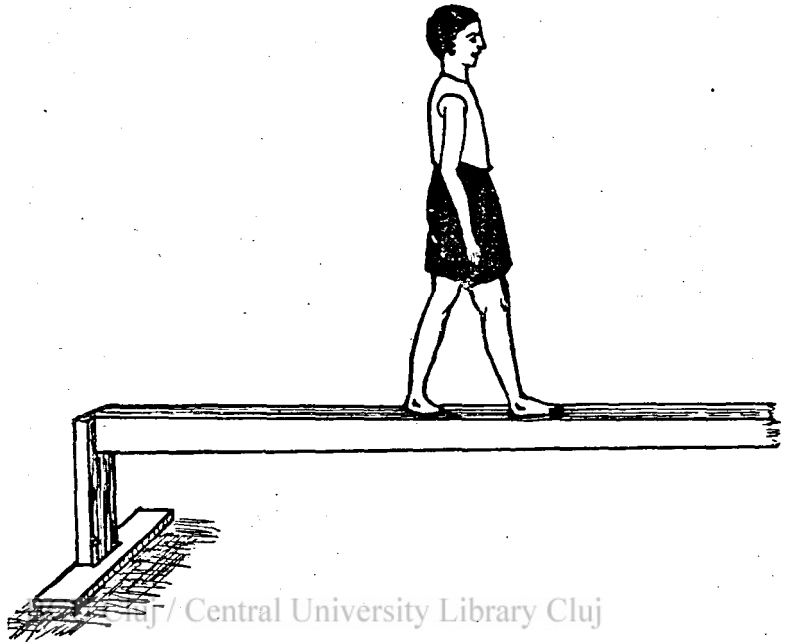


Fig. 10.

vârful piciorului. Deci total 2 puncte pentru testul corect reușit cu ambele mâini. (Vezi fig. 14 și 15).



Fig. 11.

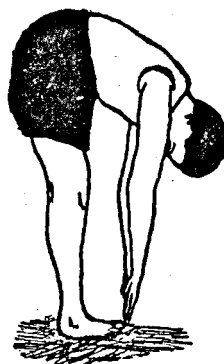


Fig. 12.

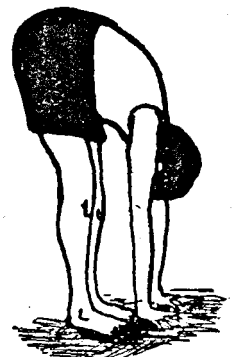


Fig. 13.

**Testul XIII.** Din genunchi stând, îndoirea trunchiului pe spate și atingerea pământului cu mâinile în boltă. Timpul 5". Subiectului

care va executa corect testul i se vor da 3 puncte; celui care va sta în echilibru pe spate fără a se sprijini pe călcâie i se vor da 2 puncte; acelaia care se va sprijini pe călcâie i se va da un punct, dacă va vea o poziție oblică pe spate. (Vezi fig. 16, 17, 18).



Fig. 14.

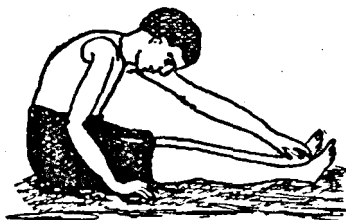


Fig. 15.

*Testul XIV.* Îndoirea trunchiului lateral, cu ducerea mâinii respective în direcția spre care se face înclinația căutând să se ajungă cu vârful degetelor ei din jos de genunchi. Timpul 5", apoi se execută experiența cu cealaltă mână. Subiectul primește 0.50 puncte pentru fiecare mână care ajunge la genunchi și câte

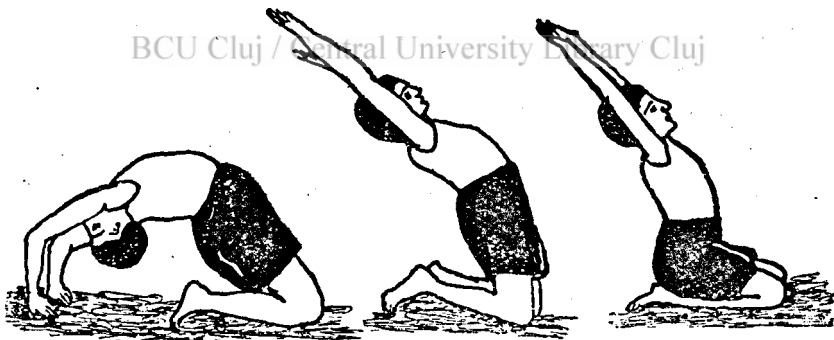


Fig. 16.

Fig. 17.

Fig. 18.

un punct dacă degetele trec mai jos de genunchi în spre care s'a făcut îndoirea laterală. Total 2 puncte pentru testul reușit în întregime. (Vezi fig. 19 și 20).

În ceea ce privește instrucția și explicarea testelor înainte de execuție, trebuie să se țină seamă de faptul că spre deosebire de testele de inteligență, instrucțiile testelor de abilitate motorică nu intră în testul ca atare, adică nu se face uz de o formă tip de exprimare, ci explicația poate fi schimbată și adaptată după subiecți. Examinatorul fie că arată personal care este proba pe care

subiectul o are de executat, fie că pune pe altul să arate, fie în sfârșit că arată subiectului planșe cu execuția testului, în felul celor schițate de noi la fiecare test de mai sus. Tot interesul examinatorului va fi ca subiectul să înțeleagă bine ce are de făcut.

Probele acestea nu pot fi aplicate în întregime în mod colectiv. Totuși o parte din test poate fi aplicată și sub forma aceasta și anume instrucția. Se formează un grup de 5—10 subiecți, așezați în rând cu o distanță de o lungime de braț între ei, cărora li se explică primul test. Acesta se execută apoi de fiecare în parte și se notează rezultatul în foaia de observație — se explică testul



Fig. 19.

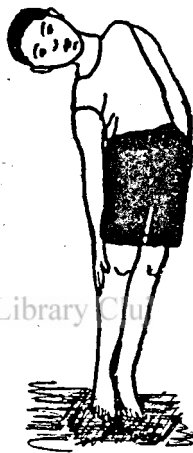


Fig. 20.

al doilea — se execută, se notează cota, și așa mai departe până se termină întreaga baterie.

Intrucât este necesar ca subiecții să fie puși în condiții identice de mediu, și cum este costisitor și greu să ai la îndemână costume și pantofi de gimnastică, procedeul cel mai simplu este să desbraci subiecții în cămașă și în chiloți și să-i pui să execute probele desculți.

Este necesar ca între subiecți și examinator să se creeze dela început o atmosferă familiară, dar acesta din urmă prin atitudinea lui trebuie să știe stăpâni pornirile de râs ale acelor care privesc încercările nereușite ale unui subiect pus să execute teste. Râsul celor din jur descurajează pe cel ce lucrează sau în cel mai bun caz îl face și pe el să râdă, fapt care împiedică cu totul execuția corectă.

Înainte ca cineva să dea un rezultat asupra abilității motorice a cuiva este bine să fi făcut un exercițiu cu cel puțin 20 de subiecți, pentru a se familiariza cu testele și metoda lor de aplicare.

Pentru înscrierea rezultatelor se va întrebuița pentru fiecare subiect o foaie de observație pe care sunt trecute toate datele referitoare la numele, vârsta, profesiunea, studiile, naționalitatea, etc. ale subiectului după care vine următorul tablou al testelor:

Testele	Cota	Observațiile Examinatorului:
Testul I.		
Testul II.		
Testul III.		
Testul IV.		
Testul V.		
Testul VI.		
Testul VII.		
Testul VIII.		
Testul IX.		
Testul X.		
Testul XI.		
Testul XII.		
Testul XIII.		
Testul XIV.		
<b>Total puncte:</b>		

Examinator:

În rubrica observațiilor se trece tot ce este în legătură cu execuția testului, dacă subiectul ezită mult până să înceapă, dacă execută testele pentru două membre numai cu unul; dacă a executat numai o parte din test se va nota timpul executat, etc. Suma cotelor parțiale va fi trecută în partea de jos la rubrica „total puncte” și aceasta va fi cota generală a subiectului care se va raporta la următorul etalon pentru a stabili rangul subiectului examinat în ierarhia celorlalți subiecți:

Centil	10	20	25	30	40	50	60	70	75	80	90	100
Cota	0-17	18-20	21-22	23	24	25-26	27	28-29	30	31-32	33-34	35

### Coeficienții de corelație obținuți cu testele noastre.

Recurgând la metoda înjumătățirii am găsit, aplicând formula Pearson, un coeficient de corelație pozitiv de 0.50. Făcând apoi corelație fiecărui test în parte cu cota generală a subiecților pe care am considerat-o drept criteriu, am obținut următorii coeficienți de corelație pe care i-am calculat tot după formula Pearson:

Testul I.	din grupa coordonării statice	$r=0.364$
Testul II.	„ „ „ „	$r=0.471$
Testul III.	„ „ „ „	$r=0.335$
Testul IV.	„ „ „ „	$r=0.557$
Testul V.	„ „ „ dinamice generale	$r=0.442$
Testul VI.	„ „ „ „	$r=0.385$
Testul VII.	„ „ „ „	$r=0.466$
Testul VIII.	„ „ „ „	$r=0.316$
Testul IX.	din grupa echilibru	$r=0.321$
Testul X.	„ „ „ „	$r=0.515$
Testul XI.	„ „ flexibilitate	$r=0.432$
Testul XII.	„ „ „ „	$r=0.572$
Testul XIII.	„ „ „ „	$r=0.553$
Testul XIV.	„ „ „ „	$r=0.560$

O privire asupra tabloului de mai sus ne arată că testele noastre corelează mai bine între ele de cum au corelat testele cercetătorilor anteriori la care după cum am arătat găsim în medie un coeficient de corelație între 0.20—0.25, pe câtă vreme corelația noastră medie este aproape 0.50, dar asupra chestiunii vom reveni în concluziile acestui studiu.

Grafic rezultatele noastre ne dau următoarea curbă și ogivă (fig. 21 și 22) a căror formă ne îndreptățesc să susținem că ele

sunt pe deplin satisfăcătoare, îndeplinind condițiile științifice pentru a fi admise.

*Concluzii.* Comparând rezultatele noastre cu rezultatele obținute de autorii precedenți putem spune că am făcut un pas

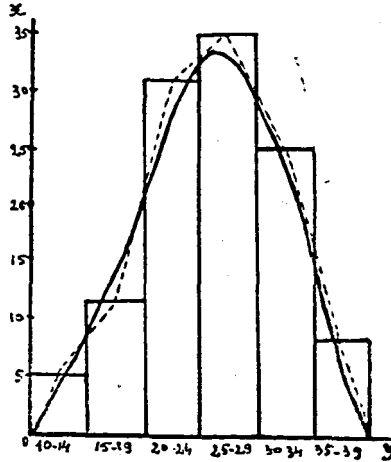


Fig. 21.

înainte, deși nu putem susține că am soluționat problema pe deplin. Arătăm mai sus că noi am obținut un coeficient de corelație în medie de aproape 0.50 deci de două ori mai mare decât cel

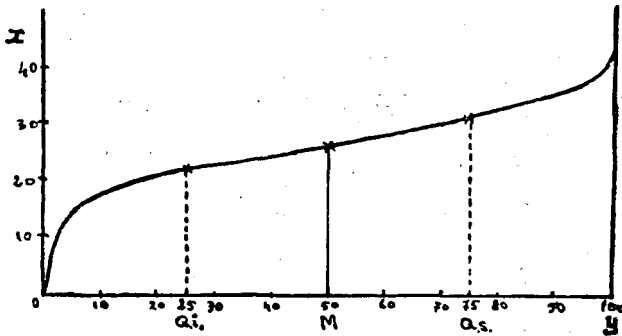


Fig. 22.

obținut de către cercetătorii anteriori. Apoi coeficienții acestora începeau cu 0.02; 0.06, etc., pe câtă vreme ai noștri încep cu 0.316, ceea ce constituie un indiciu în plus în favoarea teoriei motricității ca factor central.

Rezultatele noastre sunt, deci în favorul teoriei factorului motor central. Cași Farmer, vom spune și noi, că deși rezultatele lasă să se întrevadă încă o oarecare specificitate între diferitele funcțiuni motorice, totuși există un factor comun reprezentat prin corelația noastră de 0.50, care ne arată că suntem pe drumul bun, cu toate că nu am ajuns încă la capăt. Suntem îndreptățiți să susținem abilitatea motorică drept aptitudine generală, cu atât mai mult cu cât ne amintim că și istoricul testării inteligenței a trecut printr'o fază identică. Scara Binet-Simon pentru măsurarea inteligenței era alcătuită din teste de judecată și printre acestea erau și o mulțime de teste de cunoștințe. Ori se știe că inteligența — prindere de raporturi cu înțeles — nu însemnează cunoștință, și prin urmare testele de cunoștințe măsurau altceva decât inteligența. Aceasta era măsurată numai de testele de judecată. De aici a urmat faptul că testele de inteligență din această scară dădeau și ele un coeficient de corelație mic, până în momentul în care au fost eliminate testele de cunoștințe și au fost înlocuite cu teste de judecată. În urma acestei modificări corelația dintre teste a trecut de 0.90, fapt care a îndreptățit pe psihologi să decreteze inteligența ca aptitudine generală.

Dacă în domeniul inteligenței lucrurile au avut un curs mai rapid, dacă s'a putut observa mai din vreme cauza pentru care testele nu corelau cum trebuie, putem spera că și în domeniul motricității lucrurile să urmeze aceeași evoluție. Pentru aceasta avem nevoie de teste care să se adreseze motricității și numai motricității, căci dacă testul construit măsoară altceva decât ceea ce ne-am propus să măsurăm cu el, atunci nu ne putem aștepta la nici un rezultat pozitiv și vrând, nevrând ajungem, pe baza rezultatelor, să susținem specificitatea aptitudinilor motorice, specificitate care se dovedește inexistentă, pe măsură ce studiile asupra psihomotricității avansează.

Din cauza spațiului la care trebuie să se limiteze acest studiu, precum și din cauza lipsei de timp pentru aprofundarea și analiza altor probleme decât cele pe care le-am expus mai sus, ne mărginim doar să punem și să lăsăm deschise unele din acesta chestiuni, strâns legate de problema abilității motorice:

a) Motricitatea este ea un factor care stă mai mult la ordinele sistemului nervos organo-vegetativ sau sub ascultarea sistemului cerebro-spinal? E suficient să ne gândim la seria de mișcări pe care le fac somnabulii și lunaticii, în stare de inconștientă și



la pericolul la care sunt aceștia expuși în cazul că s'ar trezi și ar interveni conștientul ca să le dirijeze mișcările. Experiențe în sensul acesta au fost făcute cu animale cărora le-a fost extirpată scoarța creierului și totuși coordonarea mișcărilor se făcea tot cași mai înainte, și iarăși experiențe în care centrii subcorticali au fost lezați și această coordonare a mișcărilor a dispărut.

b) Construirea unei baterii de teste motorice pentru fete. În acest scop poate fi întrebuițată și bateria noastră reetalonându-se după rezultatele obținute cu acestea.

c) Testele de motricitate ale tuturor cercetătorilor de până acum au dat corelații negative sau pozitive foarte mici cu testele de inteligență. Un studiu ar putea să verifice aceasta încercând să coreleze testele noastre cu testele de inteligență, pe care le-ar aplica la aceeași serie de subiecți.

d) Nu ar fi lipsit de interes să se vadă dacă motricitatea evoluează și dacă are o curbă regulată de evoluție cu exercițiul. În acest caz ar fi necesar un examen al motricității subiecților înainte de intra într'o meserie și un alt examen la diferite faze, sau chiar la terminarea uceniciei.

e) Se mai simte nevoia unui studiu asupra diferitelor profesii pentru stabilirea gradului de motricitate pe care acestea îl cer spre a putea fi cu succes învățate și profesate.

f) Construirea unei alte baterii de teste și compararea rezultatelor obținute cu ale noastre, ar putea folosi la selecționarea testelor cu corelație mare din care apoi să se construiască o baterie mai completă și mai adecvată scopului.

#### BIBLIOGRAFIE :

1. *Abramson J. et S. Le Garrec*, Notes sur quelques corrélations psychomotrices chez les écoliers normaux. *L'Hygiène Mentale*, I, 1937.
2. *Antipoff H.*: L'Evolution et la variabilité des fonctions psychométriques. *Arch. de Psychologie*, XXI, 1929.
3. *Bentley E.*: *Problem Children*, Cap. VII, New-York, 1936.
4. *Campbell M.*: An experimental evaluation of the significance of three involved in motor performances for general motor ability, *Journal of Exp. Psychology*, XIX, 1936.
5. *Cowdery M. K.*: A note on The Measurement of Motor Ability, *Journ. of Educational Psychology*, XV, 1924.
6. *Ehinger G.*: Recherches sur le développement de l'habileté manuelle. *Arch. de Psychologie*, XX, 1927.
7. *Farmer E. A.*: Group Factor in Sensory-Motor Tests, *The British Journal of Psychology*, XVII, 1926—1927.

8. *Garret H. E. and Schneck M. R.*: Psychological Tests, Methods and Results, cap. II. Harper and Brothers, New-York, 1933.
9. *Gemelli Fr. A.*: Recherches sur le diagnostic de l'habileté motrice. Revue de la Science du Travail, Tome 1, Nr. 2, 1929.
10. *Husband R. W. and Ludden M. J.*: Sex differences in Motor Skills. Journal of Experimental Psychology, XI, 1928.
11. *N. Mărgineanu*, Psihologia Exercițiului, Inst. de Psihologie Cluj, 1929.
12. *Oseretzky N.*: L'Echelle métrique du développement de la motricité chez l'enfant et chez l'adolescent. Trad. de J. Abramson et H. Kopp. L'Hygiène Mentale, 3, 1936.
13. *Oseretzky N.*: Psychomotorik, Methoden zur Untersuchung der Motorik. Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 57, 1931, Leipzig.
14. *Perrin F. A. C.*: An Experimental Study of Motor Ability, Journal of Experimental Psychology, 4, 1921.
15. *Roșca A.*: Orientarea profesională a anormalilor. Edit. Inst. Psihotehnic din Cluj, 1936.
16. *Seashore R. H.*: Techniques for measuring serial action. Journal of Experimental Psychology, 11, 1928.
17. *Ștefănescu-Goangă Fl.*: Psihologie Generală (curs 1937—38) Inst. de Psihologie din Cluj.
18. *Whipple G. M.*: Manual of Mental and Physical Tests, cap. V, Baltimore 1924.
19. *Woodworth R. S.*: Le Mouvement, Paris 1903.

## MOTIVELE ALEGERII PROFESIUNII

de Tudor Arcan

Alegerea profesiei este o problemă destul de serioasă care se pune tânărului absolvent de curs primar sau secundar, căci de rezolvarea ei depinde, în cea mai mare măsură, succesul în domeniul meseriei alese, sau insuccesul și deci, în mod inevitabil, schimbarea profesiei alese. Pentru ca succesul într-o profesie să fie asigurat, doi factori trebuie cunoscuți și bine precizați: 1. *cunoașterea obiectivă a profesiei* pe care persoana dorește s'o îmbrățișeze; 2. *cunoașterea sumară a aptitudinilor psihice și fizice* ale persoanei, pentru a-și putea da seama dacă ele corespund sau nu activității care se cere îndeplinită în profesia vizată. Necunoașterea acestor doi factori de către tânărul care vrea să învețe o meserie oarecare, duce deseori la alegerea unei profesii pe care n'o cunoaște deloc, pentru ca după un timp de exercițiu destul de îndelungat să ajungă la concluzia schimbării profesiei alese la întâmplare.

Deoarece timpul care se pierde cu aceste tatonări pentru alegerea unei profesii este destul de prețios pentru economia unui stat bine organizat, în străinătate s'au făcut mai multe anchete pentru a lămuri cauzele care determină alegerea unei profesii. La noi asemenea anchete nu au fost posibile decât odată cu reglementarea instituției orientării profesionale, creindu-se de către Ministerul Muncii mai multe Oficii de orientare în diferite centre, cărora le revine examinarea psihologică și medicală a candidaților spre ucenicie. Înainte de a fi supus la aceste examene, fiecărui candidat i se completează fișa cu date personale, școlare, sociale și economice<sup>1)</sup>. În această fișă sunt trei întrebări care se referă

1) Pentru o mai bună documentare asupra metodei de orientare folosită de Oficiile de Orientare Profesională din Transilvania, a se consulta articolul nostru: „Activitatea Oficiilor de Orientare Profesională din Ardeal”. Revista de Psihologie, vol. II, 1939, Nr. 1, pp. 58—79.

la cunoașterea motivelor care îndeamnă pe candidat să-și aleagă o profesiune sau alta. Aceste întrebări sunt următoarele:

1. A manifestat vreun interes deosebit pentru vreo ramură de activitate?

2. Profesiunea sau profesiunile dorite (în ordinea preferinței).

3. Motivul preferinței.

Datele noastre din articolul de față ni le întemeiem pe chestonarea a 2.065 candidați spre ucenicie, examinați de noi la Oficiul de Orientare Profesională din Cluj dela 10 Febr. 1938—31 Dec. 1939.

Motivete invocate de candidați pentru alegerea profesiunii le-am redus la 16 clase, pe care le dăm în tabela I în ordinea frecvenței. În coloana Nr. 1 sunt specificate motivele determinante în alegerea profesiunii, în coloana Nr. 2 sunt date procentele candidaților contraindicați de Oficiul de Orientare Profesională,

Tabela I.

I Motivele determinante în alegerea profesiunii	2 Contraindicații psihologice sau medicale pt. profesiunea dorită	3 Schimbări de profesiune
I. Preferințe personale: se simte atras, îi place meseria . . . . .	40,38 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18,34 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
II. Meseria e ușoară, curată, frumoasă . . . . .	15,15 "	22,04 "
III. Aceeași meserie exercită de membrii familiei: tată, frate, unchi, sau rude . . . . .	11,62 "	22,91 "
IV. Motive economice: profesiunea îi asigură viitorul căci e bine plătită . . . . .	10,94 "	14,60 "
V. Îi place cum se lucrează în profesiunea respectivă . . . . .	5,92 "	13,70 "
VI. Nu dă nici o explicație, fără motiv . . . . .	4,50 "	21,50 "
VII. A lucrat mai mult timp în profesiunea respectivă (2-7 ani) . . . . .	3,48 "	23,61 "
VIII. Dorința și voința părinților . . . . .	1,45 "	20,00 "
IX. Meseria nu e populată . . . . .	1,21 "	16,00 "
X. A văzut cum se lucrează în profesiunea respectivă și i-a plăcut . . . . .	1,16 "	12,50 "
XI. A găsit patron bun care-i dă întreținere completă . . . . .	1,16 "	8,33 "
XII. Îi place mediul în care se exercită profesiunea . . . . .	0,92 "	10,52 "
XIII. A fost îndemnat de prieteni, vecini . . . . .	0,67 "	14,28 "
XIV. Perspective de avansare . . . . .	0,52 "	9,09 "
XV. Aceiași profesiune exercitată de prieteni . . . . .	0,37 "	37,50 "
XVI. Nu manifestă nici o preferință, vrea orice meserie . . . . .	0,37 "	—

pe baza examenului psihologic și medical, dela profesiunea dorită; în coloana Nr. 3 sunt date procentele celor care și-au schimbat profesiunea dorită prima dată, pentru care au fost examinați la Oficiu. Aceste schimbări de profesiune au fost posibile de urmărit, întrucât patronii din orașul Cluj nu mai angajează nici un ucenic până nu primește avizul favorabil al Oficiului de Orientare Profesională.

Pentru a putea compara datele noastre cu cele ale altor autori, am încercat să reduc cele 16 clase de răspunsuri, date în tabela I, la două grupe mari: a)  *motive profesionale*, înțelegând prin acestea motivele care determină alegerea unei profesiuni numai în urma faptului că această profesiune e destul de bine cunoscută și candidatul își dă seama dacă alegerea lui e bună sau rea; b)  *motive neprofesionale*, unde am grupat toate categoriile de răspunsuri care dovedesc că alegerea profesiunii s'a făcut datorită influenței unor factori fortuiți, care nu sunt în legătură cu cunoașterea adecvată a profesiunii alese.

Tabela II.

1 Specificarea grupei:	2 Contraindicații psihologice sau medicale pt. profesiunea dorită	3 Schimbări de profesiune
I. Motive profesionale . . . . . 28,46%	29,03%	27,25%
II. „ neprofesionale . . . . . 71,46 „	70,88 „	72,68 „

La  *motivele profesionale* am grupat următoarele categorii de răspunsuri, menționate în Tabela I și anume: Nr. II, V, VII, IX, X, XII, XIV.

La  *motivele neprofesionale* am grupat răspunsurile următoare: I, III, IV, VI, VIII, XI, XIII, XV, XVI.

Dacă comparăm datele din tabela I cu rezultatele obținute de Sorer și Bernays<sup>1)</sup>, vedem că în cea mai mare parte aceste date concordă, cu oarecari variații în distribuția procentuală a motivelor specificate în tabela I. Comparând, însă, rezultatele din

<sup>1)</sup> Vezi *Fl. Ștefănescu-Goangă: Selecțiunea capacităților și Orientarea Profesională. Tip. Cartea Românească, Cluj, 1929, p. 45.*

tabela II cu cele obținute de J. Ruiz Castilla<sup>1)</sup> la Institutul de orientare profesională din Barcelona, vedem că diferențele sunt evidente. El a obținut, pe baza unei anchete făcută la 500 de ucenici, că totalul alegerilor din motive profesionale este de 46,21%, pe când la noi numai 28,46%; iar totalul alegerilor din motive neprofesionale este de 53,79% și la noi de 71,46%.

Cauzele care explică diferența dintre datele obținute de Oficiul de Orientare Profesională din Barcelona și cele obținute de Oficiul nostru din Cluj, sunt multiple. Pentru lămurirea lor, vom încerca să interpretăm valoarea cifrelor prezentate în tabela I și II.

### I. Preferințe personale.

Din tabela I reiese în mod evident că majoritatea răspunsurilor date de subiecți la întrebarea referitoare la motivele care i-au determinat să-și aleagă profesiunea respectivă, se grupează la categoria I, unde am obținut 40,38%. Titlul pe care l'am dat acestei categorii de răspunsuri: *preferințe personale*, ne-ar îndemna să credem că subiecții și-au ales profesiunea în urmă unor informații detaliate pe care le-au avut asupra felului de exercitare a profesiei respective. Realitatea însă este alta. Toți subiecții grupați la I dădeau un răspuns stereotip: *îmi place, nu vreau decât meseria aceasta, îmi place mai mult decât oricare meserie*. Dacă insistam să aflu motivul pentru care îi place, obțineam același răspuns: *îmi place*. Toți subiecții, în număr de 834, care au dat aceste răspunsuri stereotipe, nu aveau nici cea mai elementară informație asupra profesiei pe care voiau să și-o însușiască. Din această cauză alegerea profesiei s'a făcut la întâmplare, fapt care a avut urmări destul de serioase, căci 5% din categoria acestor subiecți și-au schimbat profesiunea aleasă la început, odată sau de mai multe ori, iar 18,34% au fost contraindicați de oficiu pentru profesiunea dorită, pe baza examenului psihologic și medical. Deci aproape un sfert din numărul acestor subiecți nu au corespuns pentru meseria pe care și-au ales-o la întâmplare. Intrucât întâmplarea a determinat alegerea profesiei, toate răspunsurile dela I le-am trecut la grupa motivelor neprofesionale.

Concluzia noastră de mai sus ne-am întemeiat-o și pe observațiile făcute asupra acelor subiecți dela I care și-au schimbat

1) F. Ștefănescu Goangă: o. c., p. 45.

profesiunea. Dintre subiecții care motivau alegerea profesiei cu expresia: îmi place, 4,91% și-au schimbat profesia aleasă prima dată, sau 41 cazuri. Dintre aceștia 24,39% își schimbă profesia aleasă fiindcă nu le mai place. Iată motivele acestor schimbări, arătate de subiecții care au fost reexaminați la Oficiu: a) lucrează și Dumineca, b) cofetar i-a plăcut fiindcă dorea să mănânce multe prăjituri, după ce s'a săturat de mâncat nu i-a mai plăcut; c) pleacă dela patron căci nu era pus să lucreze la meseria de mecanic, ci spăla și curăța atelierul, d) nu-i mai place meseria de carosier fiind prea murdară, e) nu-i mai place prima meserie, brutar, căci avea lucru greu, f) nu-i mai place mecanic de automobile căci se culca pe sub mașini când ploaie; g) schimbă meseria de tapițer, întrucât în atelier e prea mult praf și nu-i place să lucreze în asemenea condiții, h) nu mai învață meseria de vopsitor de haine căci iarna era plin de apă și înghețau pantalonii pe el, ș. a. m. d. Toate aceste mărturii denotă că alegerea profesiei nu se face în cunoștință de cauză, ci întâmplarea determină în cea mai mare măsură alegerea, iar timpul de 6—14 luni pe care-l petrec ucenicii la meseria aleasă, pentru ca pe urmă s'o schimbe, este un timp pierdut fără nici un folos.

Tot din categoria subiecților dela I, 17,07% își schimbă profesia din cauză că nu au găsit loc pentru angajare, 12,19% din cauză că au fost contraindicați de Oficiu pentru meseria dorită și patronii nu i-a primit la această meserie; iar 12,19% își schimbă meseria întrucât patronul nu le-a făcut contract de ucenicie, ne având carte de meșter, și-i folosește mai mult ca pe niște servitori neplătiți.

## II. Meseria e ușoară, curată, frumoasă.

Această caracterizare a profesiei din partea candidaților în mod firesc presupune o cunoaștere adecvată a profesiei. În realitate însă această cunoaștere lipsește, căci printre meseriile curate și ușoare sunt puse alături de croitor, librar, coafor, blănar și meseriile de fierar, strungar de fier, pantofar, etc. Din categoria acestor candidați au fost contraindicați de Oficiu pentru profesia dorită 22,04%, iar 5,43% și-au schimbat meseria aleasă prima dată. Schimbarea profesiei a fost determinată: a) din cauză că n'au găsit loc liber pentru contractare 29,41%; b) din cauză că patronul abuza prea mult de ucenic, punându-l

să lucreze chiar până la ora 2 noaptea, și ne având liber nici Duminica, 23.52%.

### III. *Aceeași profesie exercitată de membrii familiei.*

Motivele invocate de această categorie de candidați se referă la faptul că tatăl are atelier, prăvălie, și lucrează cu el, sau are un frate, unchi sau cumnat cu care lucrează, căci are aceeași meserie pe care vrea s'o învețe candidatul. Cu toată dorința lor, și dintre acești subiecți au fost contraindicați de Oficiu 22,91%, iar 4,16% și-au schimbat profesia aleasă prima dată sub influența părinților sau rudelor. Schimbarea profesiei se datorește: a) faptului că după ce au lucrat mai mult timp în profesia aleasă nu le-a mai plăcut, 40%, b) patronul nu se ocupă prea mult de felul cum ucenicii învață meseria, 40%. Vedem deci că sfatul familiei pentru învățarea unei meserii nu duce totdeauna la rezultate fericite, deoarece aproape jumătate din numărul candidaților care și-au schimbat meseria motivează că nu le-a plăcut învățarea profesiei la care au fost dați de părinți sau rude.

### IV. *Motivele economice.*

Aici găsim felurite răspunsuri: să aibă o meserie din care poate trăi, constrâns de sărăcia de acasă, se poate susține singur, meseria e bine plătită, etc.; toate însă se rezumă în părerea generală pe care o au candidații asupra sursei de câștig pe care le-o oferă profesia respectivă. Dintre acești candidați au fost contraindicați de Oficiu 14,60%, iar 5,30% și-au schimbat profesia aleasă prima dată pentru că: a) nu au fost contractați de patron care i-a ținut astfel 1 $\frac{1}{2}$  an, 33,33%; b) pentru că nu a avut loc bun, fiindcă a lucrat la un patron evreu (ucenicul era român) și era luat în răs de calfe (tot evrei), 16,66%.

### V. *Ii place cum se lucrează în profesia respectivă.*

Subiecții care dau acest răspuns au cunoștințe sumare asupra felului de exercitare a profesiei alese. Dintre ei au fost contraindicați de Oficiu numai 13,70%, dar 7,50% își schimbă meseria aleasă prima dată. Se pune întrebarea: dacă ucenicul a cunoscut felul cum se lucrează în meseria respectivă, de ce o mai schimbă?



Răspunsurile ucenicilor se împart astfel: a) 33,33% își schimbă meseria căci patronul nu se ocupă de ei și îi pune să facă anumite servicii casnice până noaptea târziu; b) 33% nu au fost contractați de patron, pentru că nu avea carte de meșter.

#### VI. Fără motiv.

În această categorie am grupat subiecții care nu dădeau nici o explicație asupra alegerii profesiei, întrucât ei nu și-au pus nici odată întrebarea de ce le place să învețe meseria respectivă. Dintre aceștia au fost contraindicați 21,50%, iar 7,52% și-au schimbat meseria întrucât nu au găsit loc pentru angajare.

#### VII. A lucrat mai mult timp în profesiunea respectivă.

Printre subiecții examinați de noi, am găsit un număr apreciabil, 72 sau 3,48%, care au lucrat în meseria respectivă 2—7 ani, și un singur caz care a lucrat 20 ani, dar nu avea certificat de ucenicie. Acestea sunt cazurile cele mai dificile, căci dacă examenul psihologic sau medical îl dovedește neapt pentru profesiunea respectivă, trebuie contraindicat. Asemenea contraindicații s'au dat pentru 23,61%, iar profesiunea a fost schimbată de 4,16%, întrucât patronul nu i-a mai contractat pentru meseria aleasă de ei fiind contraindicați de Oficiu. De aici se poate vedea marele rol al Oficiului de Orientare Profesională pentru recomandarea celei mai potrivite meserii cu structura candidatului, care trebuie să se prezinte la Oficiu înainte de învățarea oricărei meserii, pentru a fi examinat, căci chiar dacă el a exercitat mai mult timp profesiunea respectivă, va fi contraindicat dacă nu corespunde cerințelor profesiei vizate.

#### VIII. Dorința și voința părinților.

Dorința și voința părinților este un motiv care determină alegerea profesiei pentru 1,45% dintre candidații examinați de noi. Contraindicații s'au dat pentru această categorie la 20%, iar 10% și-au schimbat meseria impusă de părinți căci nu le-a plăcut, după ce au lucrat 6—8 luni, timp pe care l'au pierdut în zadar.

IX—XVI. Celelalte categorii de răspunsuri date în tabela I

vedem că au obținut un procent destul de scăzut, noi totuși le-am menționat pentru a avea o imagine clară a tuturor motivelor care determină alegerea unei profesii. Ținem să remarcăm faptul că la categoria XIII 28,57% și-au schimbat profesia care le-a fost recomandată de prieteni sau vecini, iar la XV, 37,50% au fost contraindicați de Oficiu pentru exercitarea unei profesii asemănătoare cu aceea exercitată de prietenii candidaților care au fost examinați de noi. Acesta este cel mai mare procent pe care-l putem desprinde din tabela I.

În *Tabela II* am sintetizat datele cuprinse în tabela I, pentru a ne putea da seama de raportul care există între motivele profesionale și neprofesionale pentru alegerea meseriei. În primul caz am obținut 28,46%, iar în cazul al doilea 71,46%. Deci motivele neprofesionale predomină în alegerea profesiei, față de cele profesionale. Din această cauză majoritatea contraindicațiilor date de Oficiu au fost la grupa motivelor neprofesionale, 70,88%, pe când la cele profesionale numai 29,03%. La fel și schimbările de profesie au fost mai frecvente la grupa II, și anume 72,68%, iar la grupa motivelor profesionale numai 27,25%.

Concluzia ce se desprinde din datele expuse până aici este următoarea: în lumea muncitorească din Cluj alegerea profesiei este determinată de o serie de cauze cu totul de altă natură decât cele profesionale. Printre motivele determinante la alegerea profesiei un rol considerabil joacă întâmplarea, influența părinților, nevoia de câștig, sau influența prietenilor. Rezultatele acestei alegeri sunt cunoscute: o mare parte a candidaților, 70,88%, au fost contraindicați de Oficiul de Orientare pentru profesia vizată, iar 72,68% dintre ei și-au schimbat meseria aleasă prima dată la întâmplare. Aceste cifre denotă că tinerii care doresc să învețe o meserie oarecare nu știu nimic nici despre cerințele profesiei vizate, nici despre propriile lor aptitudini. Din această cauză urmează nereușita în domeniul profesiei alese și nevoia de a schimba meseria pentru care nu se simte potrivit.

Indreptarea acestei situații nu poate veni decât din partea școlii, care ar trebui să fie obligată a da tinerilor absolvenți ai cursului primar sau secundar lămuririle necesare asupra diferitelor profesii pe care ei le pot învăța în ținutul respectiv. Școala trebuie să facă primul pas pentru inițierea elevilor în cunoașterea profesiunilor și a cerințelor acestor profesii. Altfel contactul cu aceste profesii este foarte redus, căci ele se desfășoară în ate-

liere și fabrici, care sunt prea puțin accesibile elevilor. Un rol de seamă în această privință revine mai cu seamă învățătorului dela sat, care trebuie să arate elevilor care sunt foloasele pe care le putem trage de pe urma învățării unei meserii bine aleasă. Tinerii dela țară în marea lor majoritate, 87%, își aleg o meserie pe care o pot exercita la ei în sat, dogar, pantofar, rotar, etc.; ei nici nu-și pun problema învățării unei meserii care să le asigure un viitor mai bun, pentru că nu au nici o cunoștință, dar absolut nici una, asupra numeroaselor și variatelor profesii pe care le pot învăța. Fără această lămurire asupra posibilităților pe care le oferă domeniul vast al muncii, tinerii români dela țară nu vor ajunge decât în mică măsură să învețe acele profesii care pot fi exercitate la oraș și de pe urma cărora să tragă multe foloase. Cu toată stăruința pe care o depune consilierul de orientare profesională, el nu poate schimba voința părinților candidatului, care nu vor să renunțe la meseria de dogar fiindcă la ei în sat băiatul poate fi un dogar bun. Românizarea populației muncitorești dela oraș nu se poate face decât cu ajutorul școlii, căreia îi revine rolul de a face pre-orientarea profesională a elevilor pe care-i are în grija sa.

A doua concluzie pe care o putem trage din expunerea datelor prezentate în tabela I și II se referă la felul cum sunt tratați ucenicii de patron. Din mărturiile celor care și-au schimbat profesiunea, cele mai dese se referă la faptul că patronul nu le-a încheiat contract de ucenicie, deși i-a ținut aproape un an de zile la lucru. Alții schimbă meseria pentru că sunt folosiți ca servitori de patron, care nu se interesează de felul cum ei învață meseria. În loc să-i țină în atelier pentru a vedea cum se efectuează munca, sunt puși să îndeplinească o serie de lucrări casnice, și asta chiar până noaptea la ora 12—2. Al treilea motiv pentru care ucenicii schimbă meseria e în legătură cu igiena atelierului, care lasă mult de dorit la primul patron, și din această cauză ucenicul e nevoit să meargă la alt patron pentru a învăța altă meserie față de care nu simte o prea mare plăcere decât numai pentru că e curat în atelier.

Toate aceste cazuri sunt numai o mică parte din faptele care sunt atât de frecvente în populația ucenicilor dela noi. Pentru cunoașterea lor adecvată, și deci pentru controlul patronilor, se simte nevoia ca pe lângă toate Oficiile de Orientare Profesională din țară să se întemeieze un post de asistent social, în grija

căruia să revină controlul tuturor patronilor din raza Oficiului respectiv, pentru a vedea dacă timpul de ucenicie este folosit de ucenic în atelier, sau în altă parte. În felul acesta opera de Orientare profesională poate fi verificată pe teren, căci în zadar se dau recomandările necesare ucenicilor dacă ei nu pot fi urmăriți în activitatea lor din atelier, pentru a vedea cu ce interes patronul caută să formeze pe muncitorul calificat de mâine. Fără această supraveghere, anii de ucenicie se transformă în ani de robot, neprofitând de pe urma lor decât patronul, pe care nu-l interesează ce deprinderi și-a însușit ucenicul în timpul anilor de ucenicie. De aceea interesul societății este ca să se supravegheze formarea profesională a ucenicului de astăzi, de pe urma căruia tot ea trage foloase, dacă învățarea meseriei s'a făcut în condițiuni bune. Nu ne îndoim că Ministerul Muncii va lua măsurile de cuviință în ce privește problema, destul de serioasă, pe care am ridicat-o mai sus.

## PSIHOLOGIE TEORETICĂ

## PSIHOLOGIE GENERALĂ

KANTOR, J. R.: *The nature of psychology as a natural science. (Psihologia ca o știință a naturii)*. Acta Psychologica, vol. IV, Nr. 1, Iunie 1938.

Intreaga activitate omenească se desfășoară între două limite, care însă numai în extremele lor sunt destul de bine definite și cunoscute sub numele de tradiție și progres sau prejudecăți și fapte. De aici urmează în mod natural nevoia de a revizui din când în când fundamentele, pe care se construiesc toate științele. Astfel și pentru psihologie se impune reexaminarea bazelor sale, spre a se feri de o parte de tradițiile generale și științifice, iar de altă parte pentru a asimila faptele recent descoperite. Întru cât științele naturale din zilele noastre se ocupă din ce în ce mai mult de fapte specifice (termo-dinamică, electro-magnetism, spectroscopie) și relativiste (spațio-temporale) spre deosebire de preocupările de altă dată, tot așa și psihologia nu mai poate rămâne domeniul izolat al calităților psihice și ireale, ci intrând în rândul științelor naturale, colaborează în strictă interdependență cu toate științele naturii.

În același timp psihologia renunță la poziția sa istorică dualistă. Deoarece cât timp psihologia se ocupa de calități și procese psihice și încerca să dea o tinctură matematică stărilor psihice sau făcea experiențe asupra unor „fenomene”, care se deosebeau calitativ de faptele, de care se ocupau științele fizico-chimice, nu putea decât să simuleze că face știință. Psihologia de azi se ocupă în mod exclusiv de fapte, care nu numai că sunt susceptibile de a fi observate obiectiv, ci calitativ sunt aceleași, de care se ocupă și celelalte științe ale naturii.

În loc de a cerceta stările transpațiale, psihologia de azi studiază comportamentul organismelor între ele și față de obiecte. În consecință, psihologia comportamentistă adoptă o serie de postulate unice, din care rezultă: (1) omogenitatea psihologiei cu celelalte științe, (2) independența faptelor psihologice (ele nu sunt simple manifestări ale activităților fiziologice sau ale altor activități), (3) continuitatea teoriilor și a faptelor psihologice (făcând inutilă susținerea culorilor și sunetelor ireale prin formule matematice și (4) relativitatea teoriilor științifice față de condițiile culturale.

Studiul de față în bună parte se ocupă de categoriile principale, care sunt necesare pentru a descrie comportamentul și care constituie datele esențiale ale psihologiei. Segmentul de comportament, care este unitatea faptelor psihologice, este analizat ca funcțiune reacțională la organisme și ca funcțiune stimulentă la obiecte, — aceasta în ce privește interacțiunea lor

reciprocă. Aceste două categorii de funcțiuni ne pun la îndemână mijlocul de a atribui sistemului nervos ca și altor sisteme organice, rolul lor adevărat în comportament, fără să fim nevoiți ca să facem din sistemul nervos de ex. sediul sufletului sau al conștiinței. În adăugare la stimulente și reacțiune, faptele fundamentale ale psihologiei cuprind mijloacele stimulației, mediul comportamentului și fundamentările istorice ale evenimentelor psihologice, în „biografia” reacțională a organismului și în evoluția funcțiunii stimulente ale obiectelor.

Din cauza unității științelor, psihologia și-a luat locul său în rândul științelor naturii datorită evoluției generale marcate de științele fizice. La rândul său psihologia obiectivă poate să lămurească o serie de probleme aparținând altor științe. De exemplu ea spulberă bazele unor teorii cum e aceea a sensualismului lui Mach sau conceptualismul lui Poincaré. În general psihologia de azi este în stare să sugereze baze solide operațiunilor științifice de experimentare, descriere, generalizare și de interpretare.

Aleodor Suciu

**A. GEMELLI: Observations sur le phonème au point de vue de la psychologie.** (*Observări asupra fonemului din punct de vedere al psihologiei*). Acta Psychologica, 1938, vol. IV, Nr. 1, pp. 83—108.

Psihologul, care își propune să studieze fenomenele de limbaj, are la dispoziția sa trei puncte de vedere, care corespund la trei direcții diferite. În primul rând, limbajul poate fi studiat așa cum este perceput (aspectul acustic), în al doilea rând se pot studia procesele motorii complexe, care colaborează la emisiunea limbajului (aspectul motor). Al treilea punct de vedere, care poate să intereseze pe psiholog este studiul limbajului uman considerat ca o „limbă”, după concepția lui De Saussure, ca un produs material al activității umane, care nu e constituită de o substanță materială, ci e o formă pură, constituită din diferențe conceptuale și fonice, care corespund obiectului reprezentat în limbaj. Ori care ar fi însă punctul de vedere adoptat de psihologul cercetător, problema principală ce are de rezolvat e să determine unitățile elementare, care au valoare de „semnal”, capabil să realizeze cele trei funcțiuni corespunzătoare celor trei puncte de vedere sus amintite.

Într-o serie de cercetări anterioare de analiză electro-acustică asupra limbajului, A. Gemelli, directorul Laboratorului de psihologie experimentală dela Universitatea catolică din Milano și autorul studiului de față, a emis părerea că „fonemul” este unitatea elementară având funcțiunea de semnal. Studiul de față a fost prilejuit de o polemică asupra realității fonemului, între doi linguiști (Twaddel și Anrade), cari au dat interpretări cu totul diferite rezultatelor obținute de Gemelli. De data aceasta, bazat pe noi cercetări electro-acustice, Gemelli încearcă să arate că într’adevăr fonemul e o unitate fizică, fiziologică și psihologică.

Analiza electro-acustică a limbajului ne arată în mod neîndoielnic, că sunetele care constituie limbajul se grupează, formând unități de diferite grade. Unitatea elementară din punctul de vedere al analizei electro-acustice este fonemul, pentru că el nu poate fi divizat în alte elemente mai simple având funcțiunea de „semnal”, decât în unde sonore lipsite de acea-

stă funcțiune esențială. Fonemul este deci constituit dintr'un ansamblu de sunete organizate într'o „formă” specifică și in raporturi determinate de înălțime, intensitate, fază etc., pentru a da un tot caracteristic și inconfundabil. Fonemul este deci unitatea elementară căreia îi aparține funcțiunea semnalizatoare proprie limbajului. Fonemul, la rândul său, face parte din alte unități de ordin superior: silaba, cuvântul, fraza, perioada și discursul. Când se unește însă cu alte foneme spre a forma o unitate de ordin superior, fonemul poate fi profund modificat, pentrucă aceste unități la rândul lor nu sunt sume sau agregate de foneme, ci sunt unități organice, rezultate din fuziunea diferitelor foneme, care constituie un tot și fiecareia îi aparține funcțiunea particulară de a semnaliza ceva celui ce ascultă vorbirea. Aceasta e funcțiunea expresivă a limbajului.

Fonemul, din punct de vedere al analizei fizice și fiziologice este o *unitate organică*, pentrucă spre a-l produce nu ajunge să realizăm suma elementelor componente, deoarece aceste elemente sunt unite după un plan organic pentru fiecare fonem in parte, așa fel că fiecare fonem își are structura sa proprie.

Din punct de vedere psihologic, faptul că variațiunile suferite prin limbaj, din cauza variațiunilor celui care vorbește (variații proprii felului individual de a vorbi, adică individualisme, variațiuni fonologice, variațiuni lingvistice, variațiuni ocazionale de mediu și ereditate etc.), nu împiedecă in anumite limite ca limbajul să fie perceput. Aceasta inseamnă că cel care ascultă este in stare să perceapă (înăuntrul unor hotare relativ largi) o serie întreagă de semne acustice, un ansamblu de unde sonore, cari din punct de vedere fizic nu pot fi descompuse in unități de ordin inferior fără a pierde funcțiunea lor semnificativă și că fiecare din aceste semne exercită o funcțiune semnificativă particulară. Aceasta ne arată că fonemul este o unitate acustică, perceptivă, deci psihologică.

Admițând existența fonemului ca realitate acustică, nu inseamnă că noi auzim fonemele sau că atribuim fonemului ca fapt acustic o existență obiectivă. Ci dimpotrivă trebuie să spunem, că organizării motorii, grație căreia tubul fonator poate să emită sunete complexe, care ni se prezintă ca unități elementare (fonemele d. p. v. fizic și fiziologic), îi corespund unitățile perceptive și aceasta datorită activității sintetice a spiritului, care organizează datele furnizate prin stimulările sensoriale (seria de unde sonore într'o ordine determinată de timp, succesiune, fază și de intensitate in raporturi bine determinate etc.), care formează un tot având funcțiune semnalizatoare și semnificativă (fonemul ca unitate perceptivă). Deci fonemul, ca fenomen fizic și ca produs fiziologic, prin care se comunică un semnal și fonemul ca percepția unui ansamblu de sunete exercitând o funcție semnalizatoare nu sunt același lucru, ele nu sunt identice, ci corespunzătoare. Atâta e suficient pentru ca limbajul să-și realizeze rolul său de semnalizator. Există deci un fonem fizic, un fonem motor și un fonem acustic. Trei realități diferite de ordin diferit: unul fizic, altul fiziologic și ultimul de ordin psihologic.

Din cele ce preced, pe bază de ample documentări experimentale electro-acustice, autorul conchide că fonemul din punct de vedere psihologic este o realitate acustică.

Aleodor Suciū

## PSIHOLOGIE SOCIALĂ

G. W. ALLPORT, GARDNER MURPHY, M. MAY etc.: *Memorandum on research in competition and cooperation*. Social Science Research Council. N. Y. 1937. Pp. 87+55+55+55+46+55+38.

O analiză critică a literaturii privitoare la problema cooperăției și concurenței, privită din punctul de vedere al psihologiei, sociologiei și întru câtva al economiei sociale și al științelor politice. Analiza este făcută de către G. W. Allport, profesor la Universitatea Harvard, Gardner Murphy, profesor la Universitatea Columbia și Mark May, profesor la Universitatea Yale, plus o serie de cercetători ca Barbara Burks, John Dollard, Margaret Mead etc. Lucrarea este efectuată în cadrele Academiei de Cercetări Sociale (Social Science Research Council). Analiza literaturii este urmată de o serie de proiecte de cercetări asupra concurenței și cooperăției.

Profesorii Allport, Murphy și May încearcă în prima parte a cărții o punere critică la punct a problemei, precum și o precizare a modalităților ei de cercetare statistică și experimentală. Importanța problemei este cu totul deosebită. Realizarea armoniei sociale depinde în primul rând de soluționarea cooperăției dintre oameni, anume a unei cooperății, care să admită și concurența, împăcând astfel socialul cu individualul, ordinea cu libertatea. Barbara Burks se ocupă cu rolul cooperăției și concurenței la copii, arătând cum aceste două procese apar dela început și cum, apoi, evoluează, luând o formă sau alta, în conformitate cu normele mediului social în care ele se desvoltă. L. W. Doob urmărește același proces la adulți. J. H. Useem se ocupă cu studiul concurenței și cooperăției, așa cum el apare în conduita umană. Același lucru, dar în legătură cu alte instituții, îl face Cl. Q. Berger. D. W. Oberdorfer de cooperăție și concurență în domeniul economic. J. Boldyreff se ocupă cu problema cooperăției și concurenței în noua stare socială a Rusiei, spre deosebire de America.

Considerațiile profesorilor Allport, Murphy și May și cercetările colaboratorilor lor, deși încă în stare mai mult de proiect, prezintă totuși o importanță cu totul deosebită pentru noua orientare a psihologiei sociale. Lectura lor e plină de profit și interes.

N. Mărgineanu

BERTOCCI PETER A.: *Sentiments and attitudes*. (*Sentimentele și atitudinile*). The Journal of Social Psychology, 1940, vol. XI, Mai. Pp. 245—257.

Autorul articolului de față, ia în discuție două dintre cele mai importante concepte ale psihologiei sociale și anume, conceptul de *atitudine* și *sentiment*, așa cum se prezintă ele în concepția celor doi pioneri ai psihologiei contemporane, la Allport și McDougall. Problema care se pune este de a se delimita câmpul experiențelor și trăirilor, care aparțin celor două concepte, determinându-se totodată raportul existent între ele. Pe de o parte, Allport susține că conceptul de atitudine este cel mai distinctiv și indispensabil concept în psihologia socială americană contemporană. De aceea, după el, „o teorie adecvată a atitudinilor, trebuie să fie cel mai însemnat fundament al oricărei psihologii sociale”. Numai prin cunoașterea ariei comportamentului uman, cuprinsă în conceptul de atitudine, putem ajunge la clarificarea acelu segment al experienței umane, care aparține



psihologiei sociale. Pe de altă parte, McDougall susține că o teorie adecvată asupra sentimentelor, trebuie să ducă cu necesitate la fundamentarea oricărei psihologii sociale.

Luând în discuție poziția celor doi psihologi mai sus amintiți, centralizată în jurul celor doi poli — atitudine și sentiment — Peter A. Bertocci, încearcă să facă o apropiere între cele două concepte, arătând că deosebirile dintre ele sunt aproape inexistente. Deoarece, dacă caracteristica atitudinii este, după Allport, organizarea experienței, care prin natura sa dinamică duce la acțiune; nu mai puțin adevărat este faptul, că și sentimentul, fiind o trăire și pregătire interioară organizată, duce în cele din urmă, deasemenea la acțiune.

După Allport, atitudinile se caracterizează prin două atribute esențiale, prin (a) *tendință* și prin (b) *directivă*. În definiția pe care o dă el atitudinii, este subliniat în mod deosebit caracterul de „directivă” al acesteia, după cum urmează: „O atitudine este o stare mentală și neurală de pregătire, organizată prin experiență și care exercită o *directivă* sau o influență dinamică asupra răspunsurilor individului, față de toate obiectele și situațiile cu care el este în relație”. (p. 245). După cum se vede, aici se accentuează asupra caracterului „dinamic” al atitudinii, ea fiind considerată ca o trăsătură cu caracterul de „directivă” și având la bază mai mult un conținut cognitiv. Caracterul și natura „directivă” a atitudinii este scoasă și mai mult în evidență de Allport, când el afirmă că de obicei, atitudinile sunt mai curând privite ca *modi operandi* ale conduitei decât ca niște surse originale de motivație, ceea ce de fapt, constituie o caracteristică esențială a lor. Pe lângă aceasta, Allport fixează alte patru caracteristici dominante și specifice ale atitudinilor, care însă, se pare că nu se deosebesc de acelea care sunt specifice și sentimentului. (1) Atitudinile sunt *trăsături dobândite* și ca atare, se definesc în opoziție cu acelea care sunt *native*. (2) Ele sunt flexibile și variabile și ca atare, se opun trăsăturilor rigide și permanente. (3) Ele sunt expresia unicității individului și se opun caracterului de universalitate. (4) Însă cea mai esențială caracteristică a lor, rezidă în proprietatea lor „directivă”, putând determina într'un fel specific conduita umană.

După cum se vede, caracteristicile dominante ale atitudinilor, fixate de Allport, nu se deosebesc esențial de acelea ale sentimentelor, așa cum le definește McDougall, după care, ele sunt sisteme organizate de trăiri emotive, ce pot deveni surse și motive pentru orice fel de activitate. Ca și în cazul atitudinilor, natura esențială a sentimentelor este, că ele sunt dobândite iar nu native; ele sunt variabile și flexibile dela persoană la persoană, iar nu fixe și rigide; ele sunt expresia unicității individuale și mai presus de toate, ele pot deveni motive mai mult sau mai puțin autonome de acțiune. Iată, așa dar, punctele comune dintre cele două concepte, pe care le semnalează autorul articolului în discuție.

Dealtfel, problema motivației, privită în raport cu cele două concepte, departe de a duce la separarea lor, din contra, mai mult le apropie. Problema pe care și-au pus-o psihanalistii, instinctiviștii și genetiștii, dacă atitudinile pot fi considerate motive fundamentale și irevocabile, la care problema ei au răspuns negativ, pare a fi soluționată astăzi în sens pozitiv.

În baza cercetărilor făcute în ultima vreme, se poate afirma fără rezerve, că atitudinile dobândite pot să devină  *motive autonome*, nu însă libere în ce privește dependența lor funcțională, bazată pe motivele anterioare. În această privință, Allport, punându-și problema în ce măsură tendințele atitudinilor pot să devină motive, observă că este imposibil să distingem în unele cazuri, puterea motivului și direcțiunea lui, de tendințele și forma de exprimare pe care acestea o îmbracă. El dă exemplul unei puternice atitudini antifasciste, care poate să implice o tensiune, care  *provoacă* individul la mai multe comportamente agresive, în măsură să-l ducă la satisfacere. Și în cazul acesta, se poate vedea că atitudinile se caracterizează prin cele două atribute fundamentale, prin tendință și directivă. Totuși, trebuie făcută o distincțiune elementară dintre atitudini, la care predomină unul sau celălalt atribut, din cele două mai sus amintite. Allport constată că unele atitudini par a fi mai mult „directive” (iar nu „motive”), având la bază alte atitudini intense și profunde, care servesc în mod direct drept motorul și forța lor de mișcare. În felul acesta, el face distincțiunea dintre atitudinile „motivaționale” și atitudinile „instrumentale”.

Luând pozițiune față de această concepție, P. A. Bertocci constată, că din moment ce o atitudine, care este azi numai „directivă”, poate să devină mâine „tendință” și invers, în felul acesta este foarte greu să se facă o distincție clară dintre cele două atribute: „directivă” și „tendință”. De aceea, el este de părerea că acești termeni — atitudine și sentiment — acoperă o gradațiune a unei singure realități, care poate fi exprimată, fără a se recurge la termeni diferiți și chiar opuși, pentru a desemna cei doi poli ai experienței afective. De fapt, între cele două concepte există o luptă de încercuire a câmpului psihologic, deși, și unul și celălalt, ocupă un loc esențial în psihologia socială. Sferele lor, pentru că se întretaie adesea, pot fi greu determinate prin referințe empirice la individ sau la grupul social. Astfel, considerând aspectul intern și extern al experienței unui om, când el iubeste sau urăște — o persoană, o instituție, un obiect estetic, sau un obiectiv moral, — este greu de indicat, sfera experienței și a comportamentului, ce se referă numai la sentiment sau numai la atitudine. De aceea, P. A. Bertocci, propune aplicarea termenului  *sentiment*, în cazul experiențelor având la bază o tendință puternică, și aplicarea termenului  *atitudine*, în cazul experiențelor mai puțin intensive. Căci, concludă el, atât sentimentul cât și atitudinea sunt  *dobândite* și pot fi numite cauzele  *apropiate* (imediate) ale comportamentului uman; cauzele  *ultime* fiind totalitatea trășăturilor constituționale înăscute și totalitatea mediului, care constituie sursa de bază a energiei umane.

Anatole Chirceu

## PSIHOLOGIE ANORMALĂ ȘI PATOLOGICĂ

ABRAMSON, JADWIGA: *L'Enfant et L'Adolescent Instable. Etudes cliniques et psychologiques. (Copilul și adolescentul instabil. Studii clinice și psihologice)*. Paris, Alcan, Press Univ. de France, 1940. Pp. XX+390.

La Paris funcționează din 1925, o Clinică Anexă de Neuropsihiatrie Infantilă, condusă de Dr. G. Heuyer. Secțiua psihologică a acestei clinici a fost încredințată D-șoarei J. Abramson. De patrusprezece ani, spune G. Heuyer în prefața lucrării, D-șoara Abramson face în fiecare dimineață examenele

psihologice ale copiilor prezentați la consultație; ea examinează deasemenea copiii delincvenți încredințați Patronajului Copiilor de către Tribunalul de minori și copiii aduși de familia lor pentru a fi puși sub observație din cauza deficienței lor intelectuale sau a turburărilor lor de caracter.

Pentru fiecare caz prezentat, D-șoara Abramson caută să stabilească nivelul mintal cu ajutorul scării de inteligență Binet-Simon și Terman. Când copiii sunt reținuți în clinică pentru a fi puși sub observație, ea caută să stabilească pentru fiecare caz profilul psihologic, după metoda lui Rossumo. Aceste date sunt completate cu informațiunile adunate dela părinți și cu anchetele sociale făcute la domiciliu.

Având această bogată experiență era natural ca autoarea să-și pună problema cuprinderii datelor pe care le-a adunat, într'o lucrare de sinteză care să înfățișeze în toată complexitatea ei problema copilului și adolescentului instabil.

În prima parte a lucrării autoarea fixează, în câteva noțiuni preliminare, istoricul problemei și lămurește noțiunea de instabilitate psihomotorică. Partea a doua a lucrării conține un număr însemnat de analize de cazuri reprezentative pentru diferitele mentalități de instabilitate în vârstă școlară și profesională. A treia parte a lucrării se ocupă cu dezvoltarea intelectuală, motorică și afectivă a instabililor. În sfârșit în partea a patra a lucrării instabilitatea este înfățișată din punct de vedere evolutiv. În această parte se arată rolul eredității, a mediului fizic, a mediului familiar și a mediului social. Întrucât în clinică în care lucrează autoarea și în care și-a făcut observațiunile și cercetările, lucrează și alți specialiști, ea a avut prilejul să adune o mulțime de date utile, care, în mod obișnuit, trec de puterile și competența unui singur specialist. „Am avut șansa, spune autoarea, grație numeroșilor colaboratori, de a avea la dispoziția noastră, în afară de observațiile clinice și anchetele sociale, probe de instrucție, teste de nivel, teste de aptitudini intelectuale (profil mintal), teste de aptitudini motorii și profesionale (profil motor), chiar câteva teste antropometrice și de caracter”.

Notăm, în legătură cu examinarea inteligenței, că autoarea nu exprimă coeficientul de inteligență în numere întregi (procente), deci nu înmulțește cu 100 rezultatul împărțirii etății mintale prin etatea cronologică. Acest procedeu ni se pare curios, întrucât este o abatere dela uzanțele internaționale.

O altă preocupare esențială a autoarei, este de a compara totdeauna observațiile și cercetările făcute asupra copiilor instabili, cu observații și cercetări similare făcute asupra copiilor normali neselecționați. În felul acesta concluziile la care ajunge sunt mult mai temeinice și mai judicioase.

Menționăm că autoarea studiază în prezenta lucrare problema, foarte importantă din punct de vedere practic, dar foarte puțin studiată până acum, a instabililor ameliorabili. În consecință, autoarea se ocupă de copiii și adolescenții a căror constituție fizică și a căror inteligență le-ar permite să se încadreze mai mult sau mai puțin bine în viața socială (familie, camarazi, școală, ucenicie, profesiune), dar care nu reușesc mai mult sau mai puțin complet în încercările lor de adaptare, din cauza turburărilor lor de

caracter. Din aceste motive lucrarea autoarei, bazată pe date foarte temeinice, prezintă nu numai o valoare teoretică, ci și o valoare practică deosebită.

A. Roșca

## PSIHOLOGIE APLICATĂ

### PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

ZILLIG MARIA: *Schulleistung und Lebensleistung*. (*Performanță în școală și în viață*). Z. f. Päd. Psychol., 41, 1940, p. 90—97.

Autoarea face un referat asupra lucrărilor ce s'au realizat până în prezent cu privire la concordanța dintre performanța din școală și cea din viață.

O metodă, nu suficient edificatoare, de a rezolva această problemă a fost adunarea cazurilor individuale, îndeosebi relativ la oameni cu slabe note școlare, dar care au ajuns departe în viață. Totuși și pe această cale Petersein a putut dovedi că, din biografiile a 35 oameni, la 25 de cazuri există o bună concordanță între rezultatele școlare și realizările în viață. Numai la 10 cazuri, aproape exclusiv artiști, se constată o nepotrivire între performanța școlară și cea din viață.

Mult mai rodnică pentru cercetarea acestei probleme se dovedește metoda statistică. Just, cu colaboratorii săi, ocupându-se de foști absolvenți de liceu, a putut arăta că între activitatea școlară și performanțele ulterioare din viață există o bună corespondență. Astfel profesorii facultăților de filosofie și știință, precum și cei dela alte școli superioare, se recrutează totdeauna din cei mai buni elevi ai claselor: medicii din cei mijlocii sau inferiori. Rectorii și profesorii, precum și înalții funcționari aparțin totdeauna stratului superior al claselor. Stratul mijlociu a dat funcționari mijlocii, angajați și comercianți. Agricultorii fac parte din cei sub medie. În ce privește pe cei din industrie rezultate nu sunt unitare.

Importante cercetări statistice s'au făcut și referitor la soarta copiilor care n'au putut isprăvi decât clasele primare. Koch, de exemplu, a putut constata că dintre elevii cei mai buni cea mai mare parte pleacă de două ori mai mult din sat decât din cei mai slabi. Aceasta desigur înseamnă o sărăcire de elemente bune a ținuturilor rurale. Juda s'a ocupat, tot la clasele primare, de copii care au terminat normal școala și de cei rămași repetenți. Pe când repetanții într'un mare număr rămân fără profesiune, muncitori auxiliari, servitori, etc., la elevii normali abia dacă întâlnim astfel de cazuri. Aproape 16% din aceștia din urmă ajung în profesii academice, și nici unul din repetenți. S'a putut constata că din punct de vedere social și familiile repetenților erau în decadentă, pe când a elevilor normali în ascensiune. Din aceasta rezultă că deja felul cum absolvă cineva clasele primare poate fi un indiciu pentru performanțele sale în viață.

Din cercetările făcute asupra delincvenților încă s'a putut constata că un mare număr din ei se recrutează din cei ce n'au o pregătire școlară suficientă. Cei mai mulți dintre ei au fost sau elevi slabi sau repetenți odată sau de mai multe ori.

În ce privește „școlarii model” problema merită o considerație specială, mai ales de când Ostwald a spus că „se poate spune cu siguranță aproape matematică: dintr'un școlar model nu va eși ulterior nimic deosebit”. De fapt pentru „școlarul model” s'ar putea împărți, după Münch, în trei tipuri: 1) cel supus în întregime autorității școlare; 2) cel care dela început caută cu sârguință să tragă foloase în viață; și 3) cel superior dotat, care cu ușurință ajunge la mari performanțe școlare. Tipul 1 și 2 în viață alunecă în mediocritate. Îndeosebi tipul 1, ajungând liber, nu mai realizează bune performanțe. Tipul 3 s'ar putea, fiind prea bine înzestrat, să ia ușor viața și să nu mai facă eforturi. Însă în general oamenii activi nu s'au recrutat din coada clasei.

Totuși nu se poate trece cu vederea faptul că există o oarecare lipsă de concordanță între performanțele din școală și realizările din viață. Aceasta însă trebuie să-și aibă motivele ei.

În primul rând ar putea să fie faptul că unii oameni evoluează mai repede, fac salturi față de ceilalți, apoi stagnează după pubertate, când sosește momentul de a intra în viață. Alții în schimb evoluează mai încet și abia după ce au ajuns la o vârstă mai aproape de a omului ce intră în viață pot să-și dea măsura capacității lor.

Un al doilea motiv poate fi găsit în factorii de mediu. S'a putut vedea de exemplu că șomajul părinților are o influență negativă asupra performanței școlare a copiilor. Apoi persoana dascălului încă poate fi decisivă pentru felul de manifestare a unora dintre școlari.

Un alt motiv este faptul că școala ades greșește în judecarea unui copil, necunoscând suficient trăsăturile lui de caracter.

După aceea, un motiv important este acela că școala n'a fost concepută pentru superior dotați și genii, mai cu seamă când aceștia au inclinații unilaterale.

O altă nepotrivire dintre performanța în școală și cea din viață se poate produce în urma unei greșite alegeri a profesiei. S'a putut constata statistic, la 25% de elevi ce au absolvit liceul, că exercită profesii ce nu corespund cu inclinațiile lor.

În fine pot interveni factori în cursul vieții care să împiedece o performanță bună în carieră și să pricinuească o discontinuitate în progresul școlar și cel din viață.

O concordanță între performanța școlară și cea din viață pentru fiecare caz nu va exista niciodată. Însă, după cercetările de până acum, o astfel de concordanță este de așteptat în majoritatea cazurilor.

M. Beniuc

## PSIHOLOGIE ECONOMICĂ.

T. V. BINDEA: *Condițiunile de muncă și de traiu ale muncitorilor din Cluj.* Studiu social-economic. Buletinul Camerei de Muncă, Cluj, vol. I, 1939, Nr. 7—9, pp. 85—106; Nr. 10—12, pp. 128—135; vol. II, 1940, Nr. 1—4, pp. 30—32.

Studiul D-lui Bindea s'a făcut în cadrul Camerei de Muncă din Cluj, cu scopul de a cunoaște situația socială și economică a muncitorilor, ale căror interese trebuie să le susțină și să le reprezinte.

Metoda utilizată a fost ancheta directă, prin chestionar. Anchetele s-au făcut în anul 1937, iar la strângerea datelor au contribuit mai multe echipe, care au cercetat muncitorii la domiciliu, i-au chestionat și au notat răspunsul dat la fiecare întrebare din chestionar.

Chestionarul cuprinde 61 întrebări, din care, însă, nu au fost prelucrate decât numai 33, cu privire specială la viața, felul de muncă și trai al populației muncitorești.

Bogăția materialului statistic ce ni se prezintă în acest studiu, are o valoare reală pentru cunoașterea standardului de viață al muncitorimei clujene, de aceea dăm mai jos câteva din interesantele date cuprinse în studiul D-lui Bindea.

a) Repartizarea lucrătorilor calificați anchetați, după categoriile profesionale, este următoarea: croitori 10%, pantofari 10,25%, mecanici 8%, bărbieri 7%, tâmplari 6,50% și în ordine descrescândă urmează celelalte categorii profesionale. Această repartiție este normală, dacă ne gândim la populația actuală a Clujului.

b) Repartiția muncitorilor calificați și necalificați, pe grupe de vârstă, este următoarea: între 26—30 ani lucrătorii calificați sunt 26,75%, necalificați 20,89%, vârstă la care găsim frecvența maximă. După această etate procentul muncitorilor din ambele grupe scade simțitor și anume: 36—40 ani, 16,50% lucrători calificați, 18,22% lucrători necalificați; 46—50 ani, 2,50% lucrători calificați, 7,11 lucrători necalificați; 56—60 ani, 1,00% lucrători calificați, 1,78% lucrători necalificați.

Concluzia ce se desprinde din aceste cifre e următoarea: în masele muncitorești mortalitatea e mult prea timpurie în raport cu celelalte clase sociale.

c) În majoritatea cazurilor atât lucrătorii calificați, cât și cei necalificați provin din mediul rural. Astfel, dintre muncitorii necalificați 46,47% au părinți agricultori, iar dintre cei calificați 35,25%.

d) După origina etnică românii sunt în inferioritate față de minoritari atât ca lucrători calificați cât și necalificați. Astfel muncitorii români calificați a găsit 38,25%, minoritari 61,75%; români necalificați 43,56%, minoritari 56,44%. De aci se poate vedea nu numai faptul că elementul românesc este în inferioritate față de cel minoritar, dar mai cu seamă că acest element este mai numeros la grupa muncitorilor necalificați, ceea ce denotă că românii lucrează ca simpli salahori, fiindcă nu au învățat nici o meserie.

Concluzia d-lui Bindea se apropie de aceea pe care am obținut-o și noi în studiile pe care le-am făcut asupra populației ucenicilor din Transilvania, remarcând faptul că și la ucenici elementul românesc este mult prea puțin reprezentat decât cel minoritar.

e) În ce privește pregătirea școlară muncitorii necalificați sunt și analfați 10,23%, iar majoritatea 63,34% nu au terminat cursul primar. La fel muncitorii calificați majoritatea nu au terminat cursul primar 28,25%, iar cu 4 clase secundare sunt 14,25%.

f) Ocupându-se de problema salariului, d-l Bindea află că el reprezintă, în majoritatea cazurilor anchetate, singurul venit al familiilor muncitorești și funcționarești din Cluj. Nivelul de viață al acestor familii este determinat de mărimea salariului, căci acesta reprezintă capacitatea de consu-

mație a muncitorilor. Dăm mai jos cifrele comparative asupra salariului muncitorilor și funcționarilor particulari (angajații dela firmele comerciale și industriale din oraș):

Clasa de răspunsuri	Lucr. calificați	Lucr. necalificați	Funcț. particulari
Subt 1000 Lei	20,75%	21,77%	8,74%
1001—2000 „	40,25%	64,45%	35,31%
2001—3000 „	23,25%	12,45%	26,18%
3001—4000 „	9,25%	1,33%	13,89%
4001—5000 „	4,00%	—	5,95%
5001—6000 „	1,50%	—	3,17%
6001—7000 „	0,25%	—	3,18%
7001—8000 „	0,50%	—	2,39%
8001—10.000 „	0,25%	—	1,19%

Din cifrele de mai sus se poate vedea că majoritatea muncitorilor calificați 40,25% și a celor necalificați 64,45%, cât și a funcționarilor particulari 35,31%, au salariul lunar între 1000—2000 lei. Lucrătorii calificați ca și funcționarii particulari prezintă oarecari procente și până la salariul de 10.000 lei lunar, dar cei necalificați se opresc la maximum 4000 lei lunar, 1,33%.

Pe lângă problemele discutate mai sus, d-l Bindea se mai ocupă de formele de salarizare: acord, timp (ore), durata muncii, munca suplimentară, condițiile muncii, contractele de muncă și organizarea profesională a muncitorilor, schimbările de profesiune, șomajul, compoziția familiei, alimentația, locuința, preocupările culturale și întrebuintarea timpului liber, precum și de formarea profesională a muncitorilor, ajungând la o serie de concluzii care trebuiesc luate în considerare de toți acei care se preocupă de problema ridicării standardului de viață al muncitorilor.

La sfârșitul studiului d-l Bindea se preocupă de motivele care au determinat muncitorii la alegerea profesiunii, ajungând la concluzia că un mare rol în această privință joacă motivele economice și voința părinților, fiind în schimb foarte mic procentul acelor care și-au ales profesiunea datorită unui imbold conștient. De aceea d-sa susține necesitatea Oficiilor de Orientare Profesională, arătând că prin crearea acestor oficii au fost remediate o mare parte a neajunsurilor din trecut, care bântuiau în lumea muncitorească.

*Tudor Arcan*

**P. ALTERESCU: Activitatea Oficiului de Orientare Profesională »Indrumarea« pe anul 1939. Jurnal de Psihotehnică, vol. IV, Nr. 1, 1940, pp. 34—38.**

În anul 1939 Oficiul de Orientare Profesională „Indrumarea” din București a împlinit 10 ani dela înființare. El a fost reorganizat la finele anului 1938 cu sprijinul și îndrumările Institutului Psihotehnic din București (Secția de Orientare Profesională și Psihometrie).

În articolul de față se face o dare de seamă asupra activității desfășurată de acest Oficiu de Orientare Profesională în anul 1939. În primele luni ale anului 1939 s'a făcut o propagandă pentru difuzarea problemei orientării

profesionale printre locuitorii oraşului, prin anunţuri, circulări şi afişe. Scopul urmărit era de a îndemna tineretul să se supună examenului psihotehnic înaintea alegerii unei profesii, iar patronii să nu angajeze decât ucenicii care au fost găsiţi buni pentru profesiunea respectivă de către Oficiu.

Tot pentru a lămuri cât mai bine foloasele orientării profesionale, Oficiul „Indrumarea” în anul 1939 a înscris în programul său „ore profesionale” cu copii şi părinţii acestora.

Activitatea Oficiului „Indrumarea” pe anul 1939 a constat din: a) pre-orientare profesională, b) orientare profesională, c) studiul individualităţii.

Pre-orientarea profesională s'a dat la un număr de 168 băeţi şi 130 fete, care au fost orientaţi către studii liceale sau şcoli cu caracter profesional.

Orientarea profesională s'a dat la 33 băeţi şi 7 fete, dintre care 13 băeţi şi 2 fete au fost contraindicaţi pentru meseria dorită. La acest capitol se mai amintesc şi motivele alegerii profesiei, dar nu se precizează procentul pentru fiecare cauză determinantă în alegerea profesiei.

Studiul individualităţii şcolarului a fost făcut de Oficiul „Indrumarea” la 816 elevi de şcoli primare, cărora li s'au făcut măsurătorile antropometrice; iar la 290 elevi de curs primar li s'a examinat inteligenţa, atenţia concentrată-distributivă, memoria şi imaginaţia.

Din datele prezentate reiese că activitatea Oficiului „Indrumarea” a fost destul de importantă şi aplicată la nevoile tineretului care s'a prezentat a-i cere sfatul. Ceeace regretăm e că nu s'au prezentat statistic datele culese de Oficiul „Indrumarea” în cei zece ani de activitate, cu atât mai mult cu cât acesta este unicul Oficiu de Orientare Profesională din ţară care se bucură de această vechime.

Tudor Arcan

**JOSEPH C. McCASKILL: Occupational Orientation of Indian Students.** (*Orientarea profesională a studenţilor Indieni*). *Occupations. The vocational Guidance Magazine*, vol. XVIII, Nr. 4, 1940, p. 257—261.

Concepţia veche a Indienilor americani cu privire la educaţie, avea ca fir conducător ideea că tânărul trebuie îndepărtat din casă, comunitate locală şi trib, de tot ceeace ar fi fost în detrimentul asimilării sale în societatea albă. Se învăţa comerţul şi industria, profesii comune oraşelor şi prin aceasta se credea că se poate face o mai uşoară încadrare a individului în stat.

Observaţiile şi cercetările ulterioare au arătat că această părere este falsă şi că îndepărtarea cât mai mare posibilă a tinerilor de familiile şi ocupaţiile lor autohtone nu este întru nimic spre folosul lor. Oficiul Afacerilor Indiene a pornit cam de zece ani încoace o politică cu totul contrară de cum a fost mai înainte. Şcolile nou organizate tind la educarea copilului înăuntrul familiei şi comunităţii, iar cursurile tratează subiecte adecvate felului lor de traiu.

Programul cursurilor acestor şcoli a fost elaborat de antropologul Gordon Macgregor şi economistului Armin H. Sterner care încep prin a studia starea socială, culturală şi economică a fiecărui candidat spre a i se putea da educaţia potrivită stării lui.



La cinci ani după aplicarea acestui program au fost întreprinse trei cercetări la „Ogalala Community High School”, la „Sherman Institute” și la „Phoenix Indian School” și s'a ajuns la constatări foarte curioase și pline de învățăminte. La prima din aceste școli 95% dintre studenți, după terminarea studiilor s'au întors la locurile lor de baștină și au fost angajați la diferitele lucrări locale, conducându-se de liniile generale de viață trasate de părinții lor. Abia 4% au fost dintre accia care au putut să se adapteze vieții de oraș și să ducă o vieată comună împreună cu albi.

Dacă cei mai mulți s'au întors acasă, a fost din cauză că aceștia și-au dat seama, nu mult timp după intrarea lor în școală, că energiile lor pot aduce roade mult mai bogate în satul lor decât dacă ar fi angajate la oraș. Temperamentul lor este foarte bine adaptat creșterii vitelor de tot felul, iar regiunile lor oferă pășune bogată pentru acestea. De aici a urmat că în programul noilor școli indiene o mare parte din cursuri a fost dedicat studiului creșterii vitelor și folosirii cât mai rașionale a pășunilor.

Organizatorii acestor școli au avut mult de lucru cu adaptarea unui program pentru tineretul venit din regiuni atât de variate cum sunt de ex. între alții Indienii din California care trăiesc aproape în toate condițiile geografice, unii în deșert, alții în regiuni fertile și bogate, unii pe malul mării și pe marginea râurilor, alții în munte, etc. Varietatea condițiilor de mediu în care au trăit copiii, cere și o diversitate didactică, fapt ce nu poate fi îndeplinit de către o singură școală și atunci s'au creiat școli regionale.

Consilierii de orientare profesională ai acestor școli trebuie să ajute pe studenți să vadă limpede greutățile ce li se opun din partea culturii sociale din care fac parte. Se urmărește formarea de tineri independenți și constructivi care să știe folosi la maximum forțele de care dispun prin exploatarea cât mai rașională a resurselor lor naturale. Tineretul de azi credincios cerservării rasei și puterilor sale psiho-biologice, duce o luptă îndârjită cu tabăra care tinde spre amestecul cu albi și asimilarea cu aceștia. Școlile Indiene își adaptează programele de lucru realităților actuale și nevoilor tineretului, ajungând la rezultate din cele mai bune și mai promițătoare.

Studiul lui J. C. McCaskill bazat pe date științifice reale poate folosi celor ce se ocupă de educația tineretului nostru, tratând un subiect merit să arate bogăția de resurse naturale care pot fi exploatate cu mai mult câștig dacă în locul muncii desorganizate și conduse de concepții false, se lucrează în mod mai rașional și cu forțe care nu trebuiesc desrădăcinate din locul lor de origină.

M. Peteanu

## PSIHOLOGIE MEDICALĂ

MYERSON, A.: *Errors and Problems in Psychiatry* (Erori și probleme în psihiatrie). *Mental Hygiene*, XXIV, 1940, p. 17—35.

Autorul discută unele din erorile fundamentale ale psihiatriei, erori care împiedică progresul acestei științe:

1. *Supraunificarea*. Câmpul de acțiune al psihiatriei este extrem de heterogen: în paralizia generală psihiatrul este sifiligraf; în arterioscleroza cerebrală, este internist; în alcoolism trebuie să fie toxicolog, farmacolog, economist și sociolog; în psihozele constituționale este genetician și farmacolog; în cretinism este endocrinolog; în psihoneurose el este psiholog și

sociolog, iar în alte ocazii este neurolog sau criminolog. Psihiatria deci nu se poate preta la procedee unificatoare, hiperunificarea în psihiatrie nu este decât expresia ignoranței. Acestei heterogenități în materialul de tratat trebuie să-i corespundă o organizare spitalicească perfect adaptată.

Spitalele trebuie să se organizeze în secții etiologice, cu personalul științific și ajutător specializat în vederea problemelor secției respective. Secția afecțiunilor sfilitice trebuie să fie separată de secția alcoolismului, de secția constituțională-eugenică, etc.

2. *Eroarea dichotomiei* este datorită faptului că noi separăm corpul de psihic, ereditatea de mediu, bunul de rău, și acționăm ca și când aceste abstracțiuni ar fi reale și de natură diferită. În special aceasta e adevărat când vorbim de „organic” și de „funcțional”. În psihiatrie se crede că „organicul” exprimă modificări celulare ireversibile, pe când „funcționalul” este expresia modificărilor reversibile. De aici o serie de concluzii privitoare la tratament și prognostic, care toate pierd din vedere faptul că există o mulțime de afecțiuni organice curabile, în timp ce adesea afecțiunile funcționale — în actualul stadiu — sunt total incurabile.

În realitate orice trăire este cel puțin pentru un timp organică, și este desigur permanentă în sensul că organismul este modificat de fiecare experiență, de orice tip ar fi ea.

În psihoterapia actuală se crede că „dacă a fost găsită cauza unei condiții, descoperirea cauzei rezolvă problema condiției”. Această ipoteză este în mare parte la baza metodei psihanalitice. Myerson crede că descoperirea agentului traumatic poate fi utilă, dar nu reprezintă o reparare a traumatismului. Indiferent de cauza neurosei, neurosa există ca ceva independent de cauza ei. Trecutul nu trăiește prin sine însuși, ci prin rezultatele sale. Psihoterapia va trebui ca să-și schimbe centrul de greutate, stăruind nu atât asupra descoperirii cauzei psihice, cât încercând reorganizarea psihicului individual, deci luptând contra rezultatelor traumatismului.

3. *Eroarea autorității*. Adesea în psihiatrie autoritatea unui autor înlocuște probele și dovezile obiective. Adeziunea la o „școală psihiatrică” este de multe ori absolută, nepermițând practicianului să vadă decât prin prisma acestei școli. Myerson amintește de acei constituționaliști care de ex. refuză să pună diagnosticul de schizofrenie dacă bolnavul nu are un habitus leptosom, sau dacă n'a avut în antecedente un temperament schizoid.

4. *Eroarea vârstei debutului*. Adesea acelaș sindrom mintal este plasat în categorii diagnostice cu totul diferite în funcție de etatea bolnavului. Un tablou clinic demential și autist este etichetat „demență precoce” la vârsta de 15 ani, și „demență senilă” la 70 ani. Ori, în patologia generală, noi nu excludem tuberculoza la 70 ani, sau scarlatina la 60. Diagnosticul — spune autorul — trebuie să fie determinat de gruparea clinică, nu de vârsta la care a apărut afecțiunea, și nu se poate nega existența unei boli mintale numai prin faptul că a apărut la altă vârstă decât ne-am obișnuit noi să apară.

5. *Eroarea prognosticului*. Adesea o evoluție favorabilă a unei schizofrenii ne face să revenim asupra diagnosticului. În acelaș timp, dacă o tuberculoză se vindecă în scurt timp, nu ne trece prin gând să revenim asupra diagnosticului fixat. Este oare just ca să variem diagnosticul în funcție de prognostic? Diagnosticul trebuie să depindă de un singur lucru: prezența

unui grup concret de fapte și de simptome, și nu de durată și evoluția lor.

În concluzie autorul crede că mentalitatea psihiatrică necesită serioase revizui. Psihiatria va trebui să ceară colaborarea unei întregi serii de specialiști, căci câmpul ei de acțiune cuprinde cele mai heterogene fenomene din biologia umană. Activitatea psihiatriei trebuie să se încadreze mai ales în viața socială, după cum trebuie să utilizeze tot ceea ce științele ajutoare pot să-i pună la dispoziție.

S. Cupcea

## PSIHOLOGIE JURIDICĂ

HENRY, G. W. și GROSS, A. A.: *Social factors in delinquency. (Factorii sociali în delincvență)*. Mental Hygiene, Vol. XXIV, 1940, p. 59—78.

Orice crimă, spun autorii, este manifestarea unei dezadaptări. Un infractor este o persoană care nu poate ține pas cu comunitatea. În general închisoarea este un stadiu care a fost precedat de o mulțime de acte mai ușoare de inadaptare.

Infracțiunea este rezultanta unui foarte mare și variat număr de factori. Pentru a cunoaște cauzele infracțiunii trebuie să studiem: 1) infractorul însuși, deci personalitatea umană și problemele ei; 2) Mediul imediat și ambianța infractorului; 3) ordinea socială și economică din care infractorul face parte; 4) interacțiunea acestor factori.

Cauzele crimei nu pot fi izolate într'un singur factor. Sărăcia, divorțul, sănătatea fizică sau mintală scăzute, etc., nu duc în mod necesar la infracțiune. Un cartier rău famat, spun autorii, nu cauzează crima; dar un astfel de cartier împreună cu o mulțime de alți factori, pot foarte ușor să constituie una din rădăcinile crimei. Crima este rezultatul unei interacțiuni de forțe care au loc în individ, în mediul său imediat și în ordinea socială și economică din care face parte.

Autorii se ocupă mai de aproape de influența factorilor sociali, cum sunt: familia, strada sau cartierul, sărăcia, divorțul, etc., și schițează mijloacele prin care pot fi combătute aceste influențe.

A. Roșca

## PSIHOLOGIE MILITARĂ

COLONEL ARHIP I.: *Realizări psiho-tehnice într'un regiment de Infanterie*. România Militară, anul LXXVII, Nr. 5, 1939, pp. 53—61.

Aplicările psihologiei la necesitățile armatei, au trecut din cadrul preocupărilor numai a Institutelor de știință dela noi, în preocuparea tuturor acelor care sunt direct interesați ca și armata română să se bucure de avantajele pe care i le oferă această tânără disciplină — psihotehnica —, ale cărei principii călăuzitoare au stat la baza reorganizării armatelor din țările cu vechi tradiții militare, cum sunt: Germania, Italia, Japonia, Rusia..

Deși Institutele de Psihologie dela noi (cel din București și Cluj) se ocupă de mai mulți ani cu problema întocmirii și difuzării metodelor științifice pentru cunoașterea individualității, și în mod special cu problemele de psihologie aplicată la viața militară, aceste cercetări nu și-au găsit ecoul cuvenit. De aceea realizările modeste pe care le cunoaștem, se datoresc iniția-

tivei individuale și nici decum unui plan de activitate mai general, care să fie urmat în această direcție de toate armele armatei noastre.

Necesitatea aplicării metodelor psihotehnice pentru raționalizarea serviciilor regimentului de infanterie pe care-l comanda Colonelul Arhip I., a fost determinată de mai multe cauze. Ținem să le menționăm așa cum le precizează autorul articolului de care ne ocupăm.

„Nu sunt hotărâte condițiile precise ce trebuie să îndeplinească acești specialiști, (e vorba de diferitele specialități din cadrul unui regiment de infanterie) și chiar acolo unde se dau unele indicațiuni, nu avem la îndemână mijloace precise și științifice de a face această alegere.

Aceasta duce în mod fatal, ca la multe specialități, să se aleagă oameni care nu au toate calitățile necesare specialității respective; astfel că, cu toată munca instructorului, cu toată bunăvoința soldatului, rezultatele sunt adesea nemulțumitoare.

De aci nemulțumirea și demoralizarea instructorilor, cari văd că după munca depusă și după încrederea ce o aveau în ei, nu au putut căpăta roadele la care se așteptau.

De asemenea recrutul, văzând că, cu toată dragostea ce o are de a fi un bun soldat și de a mulțumi pe șeful său, nu a reușit decât în parte, va pierde încrederea în sine.

Toate aceste nemulțumiri și lipsă de încredere provin numai din cauză că, foarte adesea, nu se pune fiecare soldat, recrut, la specialitatea sau la funcțiunea pentru care are cele mai multe aptitudini.

În adevăr, alegerea specialiștilor în regimente se face după un examen exterior ca înfățișare generală, se mai are în vedere și știința de carte, care adesea este hotărâtoare, iar pentru unele specialități se mai ia și avizul medicului". (p. 53).

Această stare de lucruri care determină alegerea specialiștilor unui regiment, dacă în timp de pace nu își arată urmările, ele, însă, vor fi dezastruoase pentru timp de război, când fiecare individ trebuie să corespundă în cel mai înalt grad menirii care i-a fost încredințată. Alegerea specialiștilor numai pe baza metodelor în vigoare astăzi în armata noastră, duce la rezultate absolut fără nici o valoare. După mărturia autorului, dese au fost cazurile când soldații aleși și instruiți pentru anumite specialități nu au putut da, nu un randament optim, ci unul minim în domeniul specialității lor. Astfel a văzut *telefonisti*, cari nu puteau niciodată să ia o notă telefonică exactă, *deși telefonistul știa bine să scrie, era voinic, părea isteț și avea toată bunăvoința să lucreze. A văzut observatori* cari nu puteau distinge anumite mișcări de trupe sau accidente de teren; de asemenea oamenii cei mai voinici, în aparență, în *compania de recunoaștere*, cari erau primii ce rămăneau în urmă, sau *alergători* cari, deși voinici și sănătoși, nu puteau da randamentul necesar.

Din experiența proprie, autorul a ajuns la concluzia că trebuie să facă apel la metodele științifice pentru a selecționa personalul necesar diferitelor specialități din regimentul de infanterie pe care-l comanda, căutând astfel să înlocuiască empirismul care a determinat selecția soldaților până acum. În acest scop a ținut mai multe conferințe cu ofițerii regimentului, pentru inițierea lor în problemele psihotehnice militare. De asemenea a început a-și

procura aparatele și testele strict necesare examinării psihologice și a întocmi monografiile diferitelor specialități. Examenul psihologic s'a hotărât a-l face la compania de specialități, compania de recunoaștere, companiile de mitraliere și companiile de pușcași. Astfel s'au examinat în regiment aproape jumătate din recruți și parte din oamenii vechi. Ca prim indiciu se menționează că rezultatele obținute cu această selecție științifică au fost cu mult mai bune ca cele din anii trecuți, iar avizul final asupra reușitei examenului psihotehnic va fi pus numai la terminarea serviciului militar de către recruții selecționați.

Concluzia autorului este că introducerea metodelor științifice pentru selecționarea personalului militar este necesară pentru toate armele și mai cu seamă pentru armele tehnice. Ca început ar putea să se introducă treptat pe mari unități, divizii, corpuri de armată sau arme, ajungând ca să se generalizeze în toată armata.

Credem că în această privință un cuvânt hotărâtor vor avea cele două Institute de Psihologie din țară (dela Cluj și București) cărora le revine meritul de a fi inițiat și adâncit cercetările de psihotehnică militară.

Tudor Arcan

**Dr. PRYNS HOPKINS: Psychological tests in the Army and Air Force of Foreign Countries.** Occupational psychology, vol. XIII, Nr. 1, 1939, p. 59—63.

În acest articol autorul descrie vizita pe care a făcut-o la Laboratoarele psihologice ale armatei din Germania, Ungaria și la Laboratorul de Psihologie al Universității din Tokio, care se ocupă de problema psihologiei militare.

În Japonia a vizitat Laboratorul menționat mai sus care în anul 1935 s'a bucurat de o deosebită atenție din partea guvernului japonez, acordându-i însemnate subvenții cu scopul de a stabili aparatul și testele psihologice necesare pentru selecția aviatorilor.

În anul 1936 a vizitat Ungaria. La Budapesta a luat cunoștință de testele folosite în armata maghiară, cu ajutorul cărora au fost examinați, începând din anul 1933, trei mii de soldați. Testele au fost aplicate în așa fel încât înaintarea caporalilor la gradul de sergent s'a făcut ținându-se seamă de reușita la examenul psihologic. Examenul psihologic se face la Laboratorul psihologic al armatei dela Budapesta, unde toate regimentele din Ungaria trimit candidații care urmează a fi înaintați dela gradul de caporal la cel de sergent. Laboratorul are mai multe săli de examinare. În prima sală se găsesc diverse obiecte practice, ca lăzi, scânduri, sfoară, pietre, etc. din care candidatul trebuie să construiască o punte sau să îndeplinească alte comisioane, cu o echipă de 3 oameni. Felul de comportare al candidatului era notat și pe el se puneau mare bază. În altă sală se făcea studiul expresiei faciale a candidatului, care era fotografiat (fără să-și dea seama) în momentul când dădea răspunsuri la anumite întrebări ce i se puneau. În altă sală erau expuse aparatele psihologice folosite la selecția sergenților și o serie de teste colective, ca testele de inteligență, aptitudini, etc. În general se examinează individualitatea candidatului sub mai multe aspecte, printre

care caracterul și însușirile temperamentale. În ultima sală sunt bănci pentru mai mulți candidați, unde sunt plasați și unde rulau diferite filme cu privire la un atac aerian, acțiunea tunurilor antiaeriene, ajutorarea răniților, etc. după care erau chestionați și candidații trebuiau să dea referințe amănunțite.

Tot acest Laborator psihologic se ocupă și cu selecționarea șoferilor pentru armata maghiară.

În acelaș an, 1936, autorul a vizitat și *Germania* unde a găsit la Berlin la *Reichskriegsministerium* stațiunea centrală de testare, care are în subordinea sa 15 *Laboratoare psihologice ale armatei*. În aceste laboratoare sunt utilizați 84 psihologi, cu studii de specialitate. Ei studiază dosarul fiecărui candidat și dau toate informațiile necesare asupra temperamentului, caracterului candidatului, studiind felul lui de prezentare, limbajul și scrisul. De asemenea se înregistrează și expresiile feței după diferitele situațiuni. Se aplică și teste de aptitudine tuturor acelor care urmează a fi repartizați la diferite servicii speciale cum sunt: conducătorii carelor de asalt, semnalizatorii, telegrafistii, aviatorii. Numărul total al candidaților care sunt examinați anual de aceste laboratoare psihologice este de 40.000. Tot aici sunt examinați șoferii. Testele pentru aviatori sunt mai numeroase și mai bine elaborate decât cele dela Tokio, dar sunt de acelaș gen.

Autorul articolului a mers și în *Rusia* dar aici nu a putut vedea nimic din felul de organizare a laboratoarelor psihologice militare, întrucât toate metodele sunt ținute secret.

Tudor Arcan

## BCU Cluj METODOLOGIE Cluj

BORING, E. G., LANGFELD, H. S., WELD, H. P., etc.: *A Manual of Psychological Experiments. (Manual de experimente psihologice)*. J. Willey & Sons Inc. New-York, 1937, p. 198.

Un manual de metode experimentale, menit să completeze manualul de psihologie al acelorași autori (*Psychology: A Factual Textbook*). Fiecare capitol este scris de către unul dintre cei mai reprezentativi specialiști, printre care L. Carmichael, D. W. Chapman, K. M. Dallenbach, McGeoch, etc. Punctul de greutate cade asupra faptelor experimentale și nu asupra teoriei, ca și în manualul amintit. În acest fel manualul e, fără îndoială, unul dintre cele mai obiective, dacă nu cel mai obiectiv dintre manualele de psihologie din zilele noastre. Singura obiecție, care s'ar putea ridica este că formele superioare ale personalității sunt tratate prea pe scurt. Autorii s'au orientat mai mult după ceea ce este exact și poate fi determinat experimental, decât după ceea ce e important și esențial pentru buna înțelegere a persoanei umane.

N. Mărgineanu

HOLZINGER, K. J.: *Student Manual of Factor Analysis. (Manual de analiză factorială)*. Department of Education. The University of Chicago, 1937, p. 102.

Noua lucrare a Prof. Holzinger dela Universitatea din Chicago aduce o expunere succintă și nespus de clară a metodelor de analiză factorială,

preconizată de Prof. Spearman dela Universitatea din Londra. Prof. Holzinger este un vechiu colaborator al Prof. Spearman, iar contribuțiile sale în legătură cu eroarea probabilă a ecuațiilor tetrade, propuse de Spearman, sunt fundamentale. El e socotit ca unul dintre cei mai distinși statisticieni contimporani, iar manualul său de statistică psihologică s'a bucurat de o foarte bună și largă primire. Noua sa lucrare, destinată cu deosebire studenților și celor care vor să se specializeze în analiza factorială, preconizată de Spearman, este făcută cu același talent și cu aceeași competență, de care el a dat dovadă și în celelalte lucrări. Expunerea metodei lui Spearman este făcută și prin comparație cu nouile metode, propuse de Kelley, Hotteling și indeosebi Thurstone, față de care Holzinger ia atitudine, susținând metoda lui Spearman, care, după părerea sa, condensează maximum de claritate și simplitate.

N. Mărgineanu

PACE, ROBERT, C.: *Stated behavior vs. stated opinions as indicators of social-political-economic attitudes. (Comportamentul format față de opiniile formate ca indicatoare ale atitudinilor sociale-politice-economice)*. The Journal of Social Psychology, 1940, 11, p. 369—381.

Pentru măsurarea atitudinilor sociale, este cunoscută metoda întrebuintată în general, aceia a testelor, care constau dintr'o scară determinată de *opinii* asupra instituțiilor sociale, cum ar fi de ex. biserica, familia, școala, statul, etc. La acest opinii tipice, subiectul este invitat să răspundă în două direcții, în sens pozitiv sau în sens negativ: să le „accepte”, sau să le „respingă”. Față de aceste teste, R. C. Pace ia o atitudine critică, aducând obiecțiunea, pe de o parte, că tendința generală a răspunsurilor la ele, este de cele mai multe ori „intelectualizată”; iar pe de altă parte, că opiniile sunt de obicei vagi și generalizate. În articolul de față, luând în considerare aceste obiecțiuni, autorul încearcă să experimenteze o nouă metodă pentru măsurarea atitudinilor sociale. În vederea acestui scop, el elaborează două scări menite să măsoare atitudinea liberal-conservatoare. Unul din teste, înglobează *situațiile și răspunsurile* referitoare la liberalism-conservatorism. În acest test, subiectul este pus în situația să-și arate preferințele și să dea răspunsul la o varietate de situații specifice descrise. Testul constă din 30 de *situații-răspunsuri* bine determinate și selecționate, prezentându-se la începutul fiecăruia din ele, două forme preliminare, descrise în mod real. Celălalt test, reprezintă o *scară de opinii*, menit să măsoare aceeași atitudine liberal-conservatoare. Prin urmare, primul test întrebuintează comportamentul format, ca indicator al atitudinilor; cel de al doilea, întrebuintează opiniile formate. Ambele teste, au un număr egal de clase. Fiecare clasă din *scara opiniilor* a fost bine frazată, pentru a corespunde aceluiași număr de clase din *scara situațiilor-răspunsurilor*, încât este de presupus, că fiecare din aceste clase corespondente, este desemnată să măsoare în mod esențial aceeași atitudine. De ex. clasa 1 din *scara opiniilor*, condensează într'o formă prescurtată, ceea ce clasa 1 din *scara S—R*, descrie cu mult mai detaliat și specificat.

Prin studiul răspunsurilor la aceste scări, aplicate la studenții americani, autorul constată care este valoarea acestor două tipuri diferite de

teste, ca indicatoare ale atitudinilor sociale. Astfel, în cazul scării *S—R*, media este 94.17, iar deviația standard este 15.03. În cazul scării *opiniilor M=94.30*, iar deviația *St.=16.29*. După cum se vede, din comparația acestor date, nu există diferențe importante între cele două teste. Totuși, analiza amănunțită a rezultatelor obținute, duce pe autor la concluzia că *scara S—R* este un instrument cu mult mai discriminativ și ca atare, mai eficace pentru măsurarea atitudinilor, decât cealaltă scară. Studiind paralel, rezultatele obținute la cele două scări comparative, în cazul fiecărei clase, autorul dă în acelaș timp, în concluzie, aprecierile făcute de înșiși studenții asupra cărora au fost aplicate cele două tipuri diferite de teste. În ce privește *Scara Opiniilor*, studenții sunt de părerea că majoritatea datelor cuprinse aici, sunt în mod evident mai reale, iar nota lor esențială constă în faptul că ele decid mai ușor la răspuns, se pot rezolva repede, sunt mai puțin confuze, sunt mai ușor de înțeles și sunt mai scurte. În ce privește *Scara S—R*, se afirmă că aceasta constituie un mijloc nimerit, pentru exprimarea părerilor asupra unor probleme, care sunt mai bine definite, care dau ocazia unui răspuns mult mai specific, fiind în acelaș timp o expresie fidelă a atitudinilor. În timp ce mulți studenți preferă testul de *Opinii*, aproape toate comentariile pot fi luate ca mărturie în favoarea *Testului de Situații*.

Anatole Chirceu



# A P A R A T E

---

## DEXTERIMETRUL INSTITUTULUI DE PSIHOLOGIE CLUJ.

Cu ajutorul dexterimetrelor (care se mai numesc și tremometre) se măsoară abilitatea sau dexteritatea manuală, cu alte cuvinte precizia mișcărilor făcute cu mâna.

Dintre dexterimetrele existente, mai cunoscute și mai răspândite sunt două: unul al lui Christiaens și altul al lui Moede.

Dexterimetrul lui Christiaens se compune din două plăci metalice, în care sunt făcute găuri în formă de cerc, de diametre diferite. Subiectul trebuie să introducă un creion metalic în aceste deschizături, fără să atingă pereții deschizăturii, adică fără să atingă placa. Ori de câte ori subiectul nu reușește, o sonerie, care se găsește în interiorul aparatului, sună. Deci pentru a nota greșelile subiectului trebuie să numărăm de câte ori a sunat soneria. În afară de acest control, întrucât s'ar putea ca subiectul să simuleze introducerea creionului metalic în deschizătură, între cele două plăci metalice se așează o foaie de hârtie, pe care subiectul trebuie să o perforeze cu creionul metalic. La sfârșitul probei examinatorul controlează dacă s'au făcut sau nu toate perforațiunile. Dacă în hârtie sunt mai puține perforațiuni de câte deschizături sunt în placă, însemnează că subiectul a sărit unele deschizături sau a schițat numai mișcarea de introducere a creionului metalic în deschizătura respectivă. Aparatul este acționat de un acumulator.

Dexterimetrul lui Moede este deasemenea provăzut cu sonerie, care semnalează erorile și este acționat tot de un acumulator. Principala deosebire dintre aceste două dexterimetre este că în timp ce dexterimetrul lui Christiaens are numai deschizături în formă de cerc, dexterimetrul lui Moede are deschizături de forme variate (formă de S de W, etc.). Pentru fiecare formă din dexterimetrul lui Moede sunt date mai multe probe, dintre care unele pot fi executate mai ușor iar altele mai greu, după cum deschizătura este mai mare sau mai mică. Experimentatorul notează deschizăturile în care subiectul a reușit să introducă creionul metalic fără să atingă placa, deci fără ca soneria să fi fost pusă în acțiune.

Față de aceste dexterimetre, acela al Institutului de Psihologie, care se poate vedea din fotografia alăturată — și care a fost construit în atelierele de mecanică fină ale Universității din Cluj, după indicațiunile date de prof. F. Ștefănescu Goangă și șef de lucrări Alexandru Roșca — prezintă două deosebiri esențiale, una în ceea ce privește mecanismul de înregistrare, iar cealaltă în ceea ce privește forma deschizăturilor.

Deschizăturile din placa metalică sunt, după cum se poate vedea din fotografie, de forme foarte variate. Pentru deschizăturile în formă de cerc (de diametre diferite) se utilizează un creion metalic, cu care subiectul trebuie să perforeze hârtia așezată sub placa metalică. Pentru celelalte forme

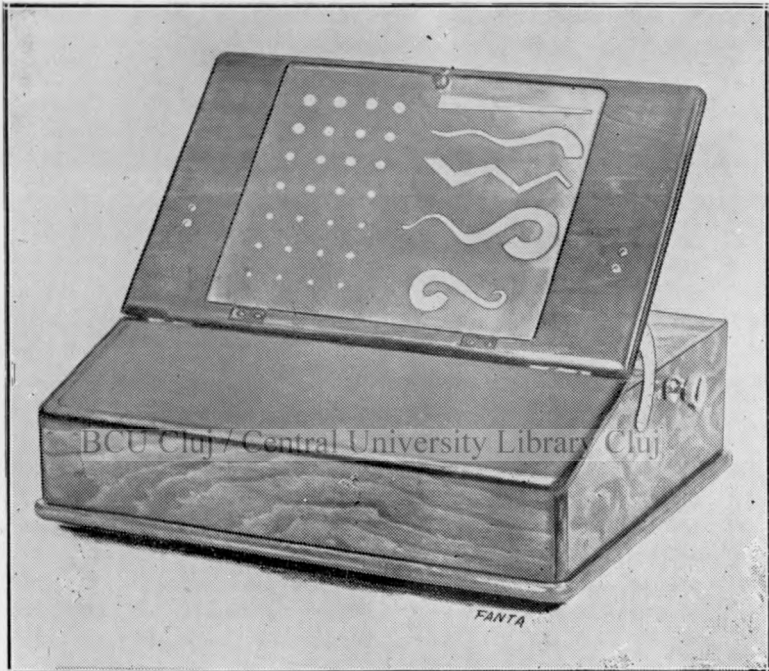
se utilizează un creion cu vârful de grafit, care înscrie pe hârtie mișcările făcute de subiect.

Pentru înregistrarea greșelilor aparatul este provăzut cu un numărător electric, pentru deschizăturile în formă de cerc, și cu un înregistrator automat al greșelilor (un totalizator) pentru celelalte deschizături. Numărătorul electric înregistrează toate contactele creionului metalic cu placa (deci toate greșelile), iar înregistratorul automat înregistrează, prin totalizare, durata contactelor creionului de grafit cu placa. Numărătorul electric și înregistratorul sumativ al duratei contactelor, sunt acționate de o baterie uscată de 4 și  $\frac{1}{2}$  volți.

Sub placa metalică (între placă și rama de lemn) se așează o hârtie pentru control. Subiectul trebuie să perforzeze această hârtie cu ajutorul creionului metalic, dar fără să atingă placa. Aceasta pentru deschizăturile în formă de cerc. Pentru celelalte deschizături subiectul trebuie să ducă cu creionul o linie dela un capăt la altul al deschizăturii (plecând totdeauna din partea unde deschizătura este mai mare).

Notăm că plăcii metalici se poate da orice înclinare dela 0 la 90 grade.

Aparatul descris mai sus se poate procura, împreună instrucțiunile de utilizare și etalonul, dela Institutul de Psihologie din Cluj.



### **Dexterimetru**

*Construit în Atelierele de Mecanică fină ale Universității din Cluj,  
după indicațiunile D-lor Fl. Ștefănescu Goangă și Alexandru Roșca.*

BCU Cluj / Central University Library Cluj

# NOTE ȘI INFORMAȚII

---

## LIGA ITALIANĂ DE IGIENĂ ȘI PROFILAXIE MINTALĂ.

A treia Reuniune a Ligei Italiene de Igienă și Profilaxie Mintală, care trebuia să se țină la Roma în luna Mai 1940, nu va avea loc. Conducătorii Ligei au hotărât să înlocuiască Reuniunile bienale cu un Congres Național de Igienă Mintală, la care vor fi invitați corespondenții tuturor ligilor străine de igienă mitală, și care se va ține la Roma în anul 1942, cu ocazia Expoziției Universale.

Se anunță că interesantul raport pe care trebuia să-l țină la a III Reuniune Dr. Giuseppe Vidoni asupra „Condițiilor sociale și familiale ale bolnavilor mintali, minorilor anormali și criminali și copiilor ilegitiimi, va fi publicat în volumul de „Acte” al Ligei.

## ERICH RUDOLF JAENSCH

1883—1940

Ultimul număr (No. 5—6) al publicației „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde” ne aduce la cunoștință moartea, în urma unei operațiuni, a profesorului Erich Jaensch, cunoscut în lumea întreagă îndeosebi prin cercetările sale asupra așa numitului fenomen „eidetic”. E. Jaensch a fost profesor de Filosofie și Psihologie la Universitatea din Marburg, director al Institutului de Antropologie psihologică și președintele Societății Germane de Psihologie.

Primele cercetări ale lui Jaensch sunt din domeniul psihologiei senzațiilor. Prin aceste cercetări el caută să stabilească legile pur psihologice ale percepțiilor vizuale, care până la el constituiau domeniul de cercetare al optice fiziologice. Ca un rezultat al acestor cercetări publică lucrările: „Zur Analyse der Gesichtswahrnehmungen”, „Über die Wahrnehmung des Raumes” și „Grundfragen der Farbenpsychologie”. Cercetările sale asupra eidetismului le începe în 1917 și sunt cuprinse în lucrarea „Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode”.

În ultimii ani Jaensch a trecut de la domeniul sensorial spre fenomenele psihice mai superioare. Printre lucrările sale mai recente menționăm: „Grundformen menschlichen Seins”, „Wirklichkeit und Wert in der Philosophie und Kultur der Neuzeit”, „Über der Aufbau des Bewusstseins”, „Über der Aufbau der Wahrnehmungswelt”, „Die Psychologie und die Wandlung im deutschen Idealismus”.

## CONFERINȚA MEDICILOR PRIMARI DE PSIHIATRIE.

D-1 Profesor P. Tomescu de la Facultatea de Medicină din București, a organizat în zilele de 22—23 Iunie o Conferință a Medicilor Primari de Psihiatrie, care s'a ținut la Serviciul I Psihiatrie de la Spitalul Central de boli mintale și nervoase.

La aceste conferințe a participat un mare număr de specialiști, care au cunoscut astfel frumoasele realizări pe teren terapeutic și de organizare ale Profesorului Tomescu.

Programul conferințelor a fost următorul:

*22 Iunie:*

1. Organizarea teraputiciei prin malarie în toate spitalele de specialitate și eventuala extindere a acestei metode de tratament în alte centre importante ale țării. (Raportor D-1 Prof. M. Ciucă).

2. Discuțiuni asupra acestei chestiuni.

3. Vizitarea Serviciului de Malarioterapie.

4. Legătura ce trebuie stabilită între spitalele de specialitate și medicii oficiali și practicieni, în dublul scop de a dirija bolnavii incipienti către spitalul de specialitate și de a-i urmări după ieșirea lor pentru completarea tratamentului de care vor avea nevoie. (Raportor D-1 Prof. Dr. L. Ballif).

5. Discuțiuni asupra acestor chestiuni.

6. Organizarea tratamentului ambulator al cazurilor ușoare de Epilepsie și Parkinsonism encefalitic, la serviciile sanitare rurale și urbane ale Ministerului Sănătății. (Raportor D-1 Prof. Dr. L. Ballif).

7. Discuțiuni asupra acestor chestiuni.

*23 Iunie:*

1. Organizarea tratamentului boalelor acute în servicii sau secțiuni speciale și dotarea lor cu personalul și materialul necesar.

Chestiunea tratamentului prin șoc insulenic și prin șoc de cardiazol. (Raportor D-1 Prof. Dr. P. Tomescu).

2. Discuțiuni asupra acestor chestiuni.

3. Vizitarea Clinicii de Psihiatrie.

4. Problema școalelor de infirmiere pentru spitalele de boale mintale. (Raportor D-1 Prof. Dr. P. Tomescu).

5. Discuțiuni asupra acestei chestiuni.

6. Vizitarea Școalei de Surori.

7. Spectacol de cinematograf în onoarea participanților. (Filme științifice).

## MIȘCAREA DE IGIENĂ MINTALĂ DIN AMERICA.

*Dr. Adolf Meyer* a fost ales ca președinte al Comitetului Național American de Igienă Mintală. *Adolf Meyer* este profesor de psihiatrie la Universitatea John Hopkins și directorul clinicii psihiatrice Henry Phipps. Prin activitatea sa științifică a ajuns să fie considerat ca șeful școalei psihiatrice americane. Este cunoscut mai ales pentru concepția sa „psihobiologică” în psihiatrie, considerând viața ca un proces de adaptare, iar turburările mintale ca dificultăți adaptative, explicabile, în cea mai mare parte, prin evoluția organismului încadrat în mediul psihosocial.

Activitatea sa în domeniul igienei mintale este veche. A colaborat cu Clifford Beers, încă din 1909, dând mișcării de igienă mintală numele care astăzi s'a generalizat în întreaga lume. Dela începuturile ei, igiena mintală și-a găsit în Adolf Meyer un pasionat susținător, iar alegerea lui ca președinte nu este decât rezultatul logic al străduințelor sale de peste 30 ani.

#### CONFERINȚA MEDICILOR LEGIȘTI.

În ziua de 14 Iunie a. c. a avut loc prima conferință profesională și științifică a medicilor legiști din țară, sub prezidenția D-lui Prof. Mihail Kernbach, directorul Institutului „Mina Minovici”. Pe lângă problemele profesionale, discuțiile au avut ca subiect principal „Instrucțiunile pentru expertizele și examinările medico-legale”.