

STUDIA
UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

SERIES III FASCICULUS 1

1 9 5 9

PSYCHOLOGIA
PAEDAGOGIA

C L U J

Red: 120/11

STUDIA
UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

SERIES III FASCICULUS 1

1959

PSYCHOLOGIA
PAEDAGOGIA

C L U J

Începînd cu cel de al IV-lea an de apariție (1959), în urma unificării celor două Universități din Cluj, „Studia Universitatum Victor Babeș et Bolyai” apare sub denumirea de *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, în aceleași serii:

- I. matematică, fizică, chimie;
- II. geologie, geografie, biologie;
- III. filozofie, economie politică, psihologie, pedagogie, științe juridice;
- IV. istorie, lingvistică, literatură.

Fiecare serie apare anual în 2 fascicule.

IV. (1959-es) évfolyamától kezdve, a „Studia Universitatum Victor Babeș et Bolyai” a két kolozsvári egyetem egyesülése következtében *Studia Universitatis Babeș-Bolyai* címen jelenik meg, az eddigi sorozatokkal:

- I. matematika, fizika, kémia;
- II. geológia, földrajz, biológia;
- III. filozófia, politikai gazdaságtan, lélektan, pedagógia, jogtudomány;
- IV. történel-, nyelv- és irodalomtudomány.

Minden sorozatban évenként két füzet jelenik meg.

Начиная с IV года появления (1959), вследствие объединения обонх клужских Университетов, *Studia Universitatum Victor Babeș et Bolyai* выходит под названием *Studia Universitatis Babeș-Bolyai* в тех же сериях:

- I. математика, физика, химия;
- II. геология, география, биология;
- III. философия, политэкономия, психология, педагогика, юридические науки;
- IV. история, языкознание, литературоведение.

В каждой серии ежегодно выходят два выпуска.

À dater de la IV-me année de leur publication (1959) et par suite de l'unification des deux Universités de Cluj, les „Studia Universitatum Victor Babeș et Bolyai” paraissent sous le titre de *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, comportant les mêmes séries:

- I-e mathématiques, physique, chimie;
- II-e géologie, géographie, biologie;
- III-e philosophie, économie politique, psychologie, pédagogie, sciences juridiques;
- IV-e histoire, linguistique, littérature.

Chaque série comprend deux fascicules par année.

COMITETUL DE REDACȚIE

Redactor responsabil:

Acad. Prof. Univ. Constantin DAICOVICIU

Redactor responsabil adjunct:

Prof. Univ. PÉTERFI István, membru corespondent al Acad. R.P.R.

Membru:

Conf. Ioan CETERCHI, Prof. Univ. DEMETER János, Prof. Univ. LASZLO Tihámér, Lector KALIK Károly, Conf. KALLÓS Miklós, Prof. Univ. MARTON Gyula, Prof. Univ. Tiberiu MORARIU, membru corespondent al Acad. R.P.R., Conf. Iosif PERVAIN, Acad. Prof. Univ. Emil PETROVICI, Prof. Univ. Eugen PORA, membru corespondent al Acad. R.P.R., Acad. Prof. Univ. Raluca RIPAN, Prof. Univ. Alexandru ROȘCA

SZERKESZTŐ BIZOTTSÁG

Felelős szerkesztő:

Constantin DAICOVICIU akadémikus, egyetemi tanár

Helyettes felelős szerkesztő:

PÉTERFI ISTVÁN, akadémiai levelezőtag, egyetemi tanár

Tagok:

Ioan CETERCHI előadó tanár, DEMETER János egyetemi tanár, LASZLO Tihámér egyetemi tanár, KALIK Károly adjunktus, KALLÓS Miklós előadó tanár, MARTON Gyula egyetemi tanár, Tiberiu MORARIU akadémiai levelezőtag, egyetemi tanár, Iosif PERVAIN előadó tanár, Emil PETROVICI akadémikus, egyetemi tanár, Eugen PORA akadémiai levelezőtag, egyetemi tanár, Raluca RIPAN akadémikus, egyetemi tanár, Alexandru ROȘCA egyetemi tanár.

REDACȚIA — SZERKESZTŐSÉG
CLUJ, Str. Kogălniceanu 1
Telefon 34—50

SUMAR

B. ZÖRGO și M. FARKAS, Unele probleme în legătură cu procesul de dezvoltare a activității de abstractizare și generalizare la copii	7
FODOR Katalin, Unele particularități de vîrstă ale activității de analiză și sinteză	37
Mariana ROȘCA, Date în legătură cu dezvoltarea fidelității memoriei la copii normali și întârziați mintal	55
Mariana ROȘCA, Perceperea imaginilor lacunare de către copii normali și întârziați mintal	71
Magda FARKAS, Fluctuațiile în perceperea figurilor reversibile la diferite vîrste	97
A. CHIRCEV și R. CODREANU, Aspectele psihologice ale prevenirii supraîncărcării la lecție	111
Dumitru SALADE, Despre conținutul orelor educative	151
I. LASZLOFFY și E. PETERFY, Corelația dintre fonemă și grafemă în însușirea cititului în clasa I.	173

СОДЕРЖАНИЕ

Б. ЗЕРГЕ и М. ФАРКАШ, Некоторые вопросы в связи с процессом развития деятельности абстрагирования и обобщения	7
ФОДОР Каталин, Некоторые возрастные особенности деятельности анализа и синтеза	37
Мариана РОШКА, Данные в связи с развитием точности памяти у нормальных и у умственно отсталых детей	55
Мариана РОШКА, Восприятие картинок с пробелами нормальными и умственно отсталыми детьми	71
Магда ФАРКАШ, Колебания в различных возрастах при восприятии двойственных фигур	97
А. ҚИРЧЕВ и Р. КОДРЯНУ, Психологические вопросы предупреждения перегрузки урока	111
Думитру САЛАДЕ, О содержании уроков классового руководства	151
И. ЛАСЛОФФИ и Е. ПЕТЕРФИ, Соотношение между фонемой и графемой при усвоении чтения в I классе	173

SOMMAIRE

B. ZÖRGÖ et M. FARKAS, Quelques problèmes relatifs au processus de développement de l'activité d'abstraction et de généralisation	7
FODOR Katalin, Quelques particularités d'âge de l'activité d'analyse et synthèse	37
Mariana ROȘCA, Quelques données relatives au développement de la fidélité de la mémoire chez les enfants normaux et arriérés mentaux	55
Mariana ROȘCA, La perception des images lacunaires chez les enfants normaux et les arriérés mentaux	71
Magda FARKAS, Les fluctuations dans la perception des figures réversibles à différents âges	97
A. CIIRCEV et R. CODREANU, Aspects psychologiques de la prévention de la surcharge dans les leçons	111
Dumitru SALADE, Sur le contenu des leçons d'éducation	151
I. LASZLOFFY et E. PETERFY, La corrélation entre phonème et graphème dans l'apprentissage de la lecture en I-ère classe	173

UNELE PROBLEME IN LEGATURA CU PROCESUL DE DEZVOLTARE A ACTIVITAȚII DE ABSTRACTIZARE ȘI GENERALIZARE LA COPII

de
B. ZÖRGÖ și M. FARKAS

Activitatea de abstractizare constă în desprinderea unor însușiri, relații, funcții sau aspecte pe care le au obiectele și fenomenele lumii reale precum și raporturile dintre aceste obiecte și fenomene. Prin urmare la baza procesului de abstractizare stă activitatea de analiză și sinteză a scoarței cerebrale, intrucit pentru a putea desprinde unele însușiri ale obiectelor și fenomenelor, ele trebuie să fie în prealabil diferențiate pe baza analizei și sintezei la care au fost supuse obiectele și fenomenele [13].

Nu poate fi vorba de abstractizare cind predominarea uneia sau a mai multor componente dintr-un excitant complex este determinată pur și simplu de raporturile de intensitate ale componentelor sau de o anumită stare fiziologică a organismului și în special a sistemului nervos. În acest caz predominarea unor componente și inhibarea celorlalte determinată de raporturile de intensitate, se realizează prin procesul inhibiției externe, independent de experiența și cunoștințele individului prin care s-ar putea pătrunde în esența lucrurilor și a raporturilor dintre ele.

O condiție fundamentală a activității de abstractizare și generalizare este apariția inhibițiilor interne. Prin procesele de inhibiție internă (de diferențiere, de stingere etc.) raporturile de forță inițiale dintre componentele excitanților, se restructurează conform experienței individuale acumulate și a experienței sociale, unele componente care în practică s-au dovedit a fi esențiale, devin dominante față de cele neesențiale, indiferent de raporturile lor fizice (de intensitate).

Se stabilesc anumite raporturi de forță între componente în funcție de semnificația lor și independent de raporturile de intensitate dintre ele.

După cum am afirmat, apariția inhibițiilor interne este o condiție de bază a activității de abstractizare, dar trebuie să subliniem că aceasta nu este singura condiție. Datorită inhibițiilor interne se reali-

zează doar unele diferențieri, se formează semnalizarea diferențiată și între componentele excitantului complex se stabilesc raporturi de forță potrivite semnificației. Unele componente devin predominante, iar altele vor fi latente. Toate aceste forme ale activității nervoase superioare care se realizează și la nivelul primului sistem de semnalizare și care în consecință apar și la animale, nu constituie nici cele mai elementare forme ale abstractizării. Diferențierea și apariția semnificației nu sînt altceva nici ele, decît unele condiții ale activității de abstractizare și generalizare. Putem afirma — după cum spune și G. S. Kostiuik — că abstractizarea și generalizarea apare după diferențiere [13].

Cele mai elementare forme ale abstractizării apar odată cu diferențierile realizate la nivelul interacțiunii primului și al celui de al doilea sistem de semnalizare.

După cum afirmă S. L. Rubinștein [28], abstractizarea este o analiză determinată de anumite raporturi reflectate (sintetic) ale însușirilor diferențiate, de raporturi prin care se certifică caracterul esențial al însușirilor desprinse.

Criteriul esențialului este reprezentat în cadrul reflectării de o sinteză prin care se reflectă raporturile reale ale obiectelor și fenomenelor. Raporturile reale ale obiectelor și fenomenelor constituie criteriul real al esențialului iar reflectarea acestui criteriu este o sinteză care poate fi realizată numai la nivelul interacțiunii primului și al celui de al doilea sistem de semnalizare. Această sinteză este de altfel factorul care determină direcția gândirii, adică felul în care se actualizează experiența trecută și cunoștințele însușite.

Activitatea de abstractizare presupune deci prezența limbajului deoarece numai pe baza acestuia se pot realiza acele forme de reflectare sintetică și interiorizată care pot îndeplini rolul de selecționare activă a esențialului.

Activitatea de abstractizare parcurge o cale lungă de dezvoltare pînă la realizarea formelor sale superioare. Aceste forme superioare ale abstractizării presupun existența unor criterii interiorizate cît mai perfecționate ale esențialului. Aceste criterii sînt rezultatul unei activități de abstractizare și generalizare anterioară.

După cum se știe, generalizarea are la fel diferite forme de dezvoltare, de la generalizarea primară pe baza asemănării pînă la cele mai înalte forme de generalizare selectivă. Generalizarea superioară apare pe baza abstractizării însușirilor esențiale [10]. Ea reflectă însușirea esențială, comună unor obiecte variabile sub anumite aspecte neesențiale, care aparțin unei anumite categorii tocmai pe baza însușirilor esențiale comune.

Schițînd așadar în linii mari trăsăturile cele mai generale ale activității de abstractizare și generalizare, nu e greu să ne imaginăm imensa complexitate a dinamicii interne a acestei activități.

In psihologia burgheză datorită trăsăturilor inerente ale idealismului și metodelor mecaniciste de cercetare, studiarea științifică a acestei

probleme nu putea fi abordată în toată complexitatea ei. S-au făcut unele teoretizări abstracte în spiritul idealismului subiectiv și s-au efectuat de asemenea numeroase cercetări experimentale, dar concluziile formulate pe această bază nu au dus la elaborarea unei teorii științifice asupra activității de abstractizare și generalizare, care să cuprindă legile acestei activități. În cercetările experimentale făcute de psihologii burghezi de multe ori se atacau probleme minore, cum ar fi de exemplu problema raportului dintre forma și culoarea obiectului în abstractizare. Datele experimentale erau interpretate greșit, mecanic. Astfel s-a ajuns la anumite constatări care pe lângă faptul că nu corespund realității, nu sînt în concordanță nici între ele însele. Tocmai de aceea ar fi o sarcină foarte dificilă sistematizarea acestor rezultate.

Dar să trecem la concretizarea afirmațiilor noastre.

Unul dintre primii cercetători ai problemei a fost O. K ü l p e [15]. Acest autor caută să descopere care este însușirea pe baza căreia unele figuri colorate sînt sortate în două grupuri: forma sau culoarea. El constată că unii subiecți, cu ocazia sortării, fac abstracție de formă, alții de culoare, iar alții reacționează cînd pe baza formei cînd pe baza culorii.

Problema formei și a culorii devine o problemă fundamentală, centrală a cercetărilor în domeniul abstractizării. Unii experimenatori ca de exemplu H. T o b i e [31], M. E l j a s c h [4], M. v. K u e n b u r g [12], A. D e s c o e u d r e s [3], D. K a t z [11], și G. R é v é s z [25] încearcă să stabilească corelația dintre predominarea formei sau a culorii în activitatea de abstractizare și vîrsta subiecților. Ei constată că în general, la vîrstele mai mici predomină culoarea dar odată cu înaintarea în vîrstă, crește predominarea formei. Totuși în unele cazuri autorii recunosc că predomină forma și la copiii sub 6 ani. Astfel, de exemplu dacă e vorba de figura unor obiecte și nu de figuri geometrice [11], sau dacă figurile trebuie să fie așezate de copil într-un model corespunzător [4]. H. T o b i e afirmă că la început predomină ori una ori alta dintre aceste însușiri, apoi pînă la vîrsta de 7 ani predomină culoarea iar după aceea forma.

Esența concepției care stă la baza acestor cercetări și mai cu seamă la baza interpretării rezultatelor, se poate desprinde foarte clar din constatările făcute de G. R é v é s z. Acest autor afirmă că în dezvoltarea abstractizării pot fi stabilite diferite trepte care se deosebesc din punctul de vedere al predominării culorii sau a formei. Pînă la vîrsta de 6 ani predomină culoarea ceea ce este manifestarea unei „tendințe primare”. Apoi școala, învățămîntul deformează această „tendință primară” și începe să predomine forma care e separată de culoare și fixată în cuvinte. Această deformare a „tendinței primare” persistă la oameni cu o pregătire superioară în timp ce la ceilalți adulți „tendința primară” revine din nou, pe o treaptă mai înaltă, ceea ce înseamnă că va predomina din nou culoarea. În această perioadă omul se lasă influențat în mod voluntar de „tendința primară”.

Alți autori ca de exemplu A. Lutz [20] și R. Scholl [29], au mers și mai departe. Ei afirmă că predominanța formei sau a culorii în percepere este caracteristică diferitelor tipuri constituționale, kretschmeriene și anume: la ciclothimi predomină culoarea, iar la schizothimi forma.

Vedem deci că în concepția acestor psihologi, raportul dintre culoare și formă în percepție și în procesul de abstractizare apare, după unii ca o particularitate predominantă a diferitelor vârste, iar după alții ca particularitate constituțională a tipurilor de personalitate. Dacă experiența, practica vieții ar avea vreo influență asupra raportului dintre culoare și formă, aceasta n-ar fi decît un fapt accidental, și deci prin urmare neesențial.

Cînd cercetăm procesul de abstractizare trebuie să ținem seamă de faptul că forma și culoarea sînt numai două dintre numeroasele componente mai mult sau mai puțin complexe ale unui excitant complex (de exemplu ale unui obiect sau fenomen). Acest punct de vedere este respectat de exemplu în experiențele cercetătoarei A. I. Lipkina [18]. În strînsă interacțiune cu reflectarea generalizată (gîndire, limbaj) fiecare modalitate de reflectare senzorială își are rolul său specific în procesul de abstractizare, în funcție de obiectul dat, de sarcina concretă, de experiența anterioară etc. Limitarea cercetărilor la problema culorii și a formei este deci o greșeală de neadmis. Totuși în unele experiențe în care pentru a putea pătrunde mai ușor în sfera relațiilor complexe ale fenomenelor psihice, se creează anumite scheme simplificate, numărul componentelor unui excitant complex poate fi redus conform scopurilor urmărite, dar numai ținînd seamă de faptul că este vorba de o situație „schematică“.

Un alt neajuns al cercetărilor efectuate de psihologii burghezi, care a putut avea urmări nedorite în concluziile lucrărilor, este faptul că în majoritatea cazurilor aceștia au aplicat figuri geometrice, care ajung să fie analizate mai amănunțit de cei mai mulți copii numai în clasa a III-a și a IV-a. Forma unui triunghi sau a unui romb nu are multă importanță pentru un preșcolar fiindcă nu intră în cadrul preocupărilor sale practice. Aceste figuri nici nu au denumirile lor speciale pentru un copil preșcolar, deci este natural ca atunci cînd aceste figuri sînt prezentate copilului, să fie desprinsă culoarea pe care o diferențiază și o denumește în activitatea sa practică.

Un neajuns foarte serios al cercetărilor din psihologia veche este faptul că experiențele s-au limitat la cercetarea activității de desprindere a componentelor accesibile cunoașterii senzoriale din stimulenții complecși concreți. În interpretările date fenomenelor, psihologii burghezi nu au reușit să abordeze problema fundamentală a activității de abstractizare și generalizare și anume desprinderea *conceptualului* adică a însușirilor și relațiilor generale și esențiale ale obiectelor și fenomenelor, și în primul rînd a acelor însușiri care nu pot fi reprezentate separate de alte însușiri neesențiale sau mai puțin esențiale sub nici o formă intuitivă. Astfel de exemplu C. L. Hull [8], cercetează activitatea de des-

prindere a unor elemente comune din diferite serii de caractere chineze prin care aceste serii se diferențiază de alte serii. Pentru a provoca desprinderea elementului diferențiator (a radicalului) dintre diferitele serii și comun în cadrul unei anumite serii, C. L. Hull a asociat cu caracterele din fiecare serie câte o silabă fără sens, ceea ce ar corespunde cu numele seriei sau al radicalului comun pentru toate semnele grafice din aceeași serie.

O cercetare experimentală în legătură cu formarea conceptului a fost efectuată de E. Hanfmann și J. Kasanin [7]. Acești autori referindu-se între altele și la unele materiale din psihologia sovietică (Vigotski, Zaharov) încearcă să abordeze problema abstractizării și a generalizării sub aspectele sale mai complexe. Astfel de exemplu, subliniază importanța „atitudinii categoriale” a subiectului în rezolvarea unei sarcini de clasificare, dar nu explică în ce anume constă această atitudine. În cercetarea acestor autori, subiecții aveau sarcina să repartizeze în patru grupe douăzeci și două de figuri spațiale care se deosebeau din punct de vedere al culorii, al formei (forma suprafeței), al înălțimii și al lățimii. Clasificarea trebuia să fie efectuată luând în considerare numai două trăsături ale figurilor, și anume lățimea și înălțimea și făcând abstracție de culoare și formă. Vedem deci că nici această cercetare nu depășește limitele activității de abstractizare și generalizare a unor componente concrete date în excitanții complecși. Formele superioare ale abstractizării cum ar fi abstractizarea relațiilor și funcțiilor esențiale și caracteristice ale unor obiecte sau ale unor categorii de obiecte sau fenomene nu a putut fi supusă unor investigații științifice riguroase fără cunoașterea legilor activității nervoase superioare și în special fără cunoașterea rolului pe care îl are cel de al doilea sistem de semnalizare în interacțiune cu primul.

În psihologia sovietică problema activității de abstractizare și generalizare este cercetată sub multiplele sale aspecte și în felul acesta se dezvăluie trăsăturile esențiale, legile de bază ale acestei activități. Pe această cale au pornit cercetările în acest domeniu și în țara noastră.

Bazându-se pe învățătura lui I. P. Pavlov, cercetătorii sovietici dezvăluie mecanismele corticale prin care se realizează abstractizarea și generalizarea (A. G. Ivanov-Smolenski și colaboratorii; N. I. Krasnogorski și colaboratorii). Se demonstrează rolul limbajului în activitatea de abstractizare și generalizare (A. A. Liublinskaiia), etc.

Față de afirmațiile preformiste ale unor psihologi burghezi se susține că abstractizarea se realizează în cadrul activității practice în strânsă legătură cu însușirea și folosirea limbajului. După cum afirmă A. N. Leontiev, copiii la început nu desprind nici forma de culoare și nici culoarea de formă, deci nu abstractizează și nici nu generalizează. Această activitate se dezvoltă în cursul activității în cadrul realizării sarcinilor care se pun în fața copilului [17].

Cercetările făcute de Z. V. Denisova [2] dovedesc rolul pe care îl are felul activității în determinarea predominării unora dintre com-

ponente. În aceste experiențe copiii aveau sarcina să deseneze după model anumite figuri colorate. S-a constatat că în acest caz predomină componenta *formă*. Explicația acestui fapt este că sarcina de a copia anumite figuri scoate în evidență tocmai forma acestora.

Rolul instrucției date subiectului, al caracterului activității, în determinarea raporturilor de forță dintre componentele excitantului complex este arătat într-o serie de cercetări experimentale (V. N. Sergheev, P. Popescu-Neveanu și colaboratorii etc.). A. I. Roșca [26, 27] demonstrează factorii prin care se poate obține neutralizarea efectului inhibitor al componentelor neesențiale asupra celor esențiale (adăugarea, la elevii mai mari și opunerea, la cei mai mici).

Toate aceste cercetări dovedesc faptul că activitatea de abstractizare și generalizare nu este predeterminată de anumite „tendințe primare” innăscute, ci este determinată de condițiile în care se desfășoară activitatea copilului, de interacțiunea persoanei cu mediul.

Psihologii sovietici abordează problema abstractizării și a generalizării pe o scară foarte largă. După cum constată G. S. Kostjuk [13] generalizarea are diferite trepte, de la formele cele mai simple de abstractizare și generalizare la cele mai complexe. Treptele inferioare se includ în cele superioare și prin aceasta ele se modifică. Astfel de exemplu, o treaptă inferioară a generalizării și abstractizării ar fi cea senzorială cu caracter practic care precede pe cea verbală [9]. După apariția generalizării verbale această treaptă a generalizării senzoriale practice se restructurează înglobându-se într-o formă de generalizare superioară. O altă treaptă a abstractizării și generalizării ar fi cea senzorialo-verbală care este legată încă în mod nemijlocit de intuiție. Urmează apoi treptele generalizării pe baza reprezentărilor și apoi pe baza noțiunilor. În această ultimă fază activitatea de abstractizare și de generalizare nu mai e legată în formă nemijlocită de intuiție [30]. Pe această treaptă aplicarea intuiției, cu toate că nu numai e necesară, ar fixa activitatea de generalizare la o treaptă inferioară. Un exemplu pentru forma superioară a activității de abstractizare și generalizare, ar fi între altele, formarea noțiunilor gramaticale, cercetată de D. N. Bogoiavlenski [1]. În acest caz e vorba de o abstractizare de gradul al doilea, deoarece se abstractizează pe baza unui material abstract. Cuvintele, care reprezintă o abstracție prin funcția lor semantică, sînt supuse unei analize și sinteze pe baza căreia se desprind anumite raporturi ale lor și anume raporturile lor gramaticale, făcîndu-se abstracție de funcția lor semantică.

Analiza procesului de dezvoltare a activității de abstractizare și generalizare ne dezvăluie calea pe care se ajunge de la activitatea exterioară cu obiectele, la activitatea desfășurată pe plan mintal cu ajutorul limbajului interior [6]. Prin aceasta se vor deschide apoi posibilități și mai largi de a cunoaște căile pe care se realizează procesul invers și anume reglarea activității prin gîndire.

În cercetările noastre experimentale pe care le vom expune în această lucrare, ne-am propus scopul să demonstrăm prin date experi-

mentale unele aspecte ale procesului de dezvoltare a activității de abstractizare și generalizare și în special rolul unor forme de reflectare, rezultate ale activității de abstractizare și generalizare anterioară, în realizarea formelor superioare ale acestei activități.

METODICA CERCETĂRII

Experiențele noastre pot fi împărțite pe baza metodei aplicate în două serii. În prima serie am aplicat metoda bine cunoscută a clasificării unor imagini, iar în seria a doua am aplicat o metodă mai complexă și anume: formarea prin întărire verbală a trei reacții motorice diferențiate și apoi generalizarea acestora pe baza diferențierii și generalizării excitanților care au fost prezentați în mod succesiv și care puteau fi clasificați în trei categorii diferite.

În ambele serii ale experiențelor am urmărit același scop: cunoașterea unor aspecte ale procesului de dezvoltare a activității de abstractizare și generalizare. Am aplicat totuși două metode diferite pornind de la principiul susținut și de L. A. Orbeli [22] potrivit căruia metoda trebuie să fie adaptată vârstei cercetate. În seria I subiecții erau copii cu vârsta între 3 și 12 ani. La aceștia am aplicat metoda clasificării. În seria a II-a a experiențelor subiecții aveau vârsta între 7 și 25 de ani. La aceștia am aplicat metoda reflexelor condiționate multiple, folosind întărirea verbală.

Activitatea de abstractizare și de generalizare poate avea forme foarte diferite, în funcție de materialul asupra căruia se orientează această activitate. În cercetarea de față însă ne-am propus scopul să cunoaștem doar câteva din aspectele *cele mai generale* ale acestei activități. De aceea în experiențele noastre am creat unele situații schematice, utilizând stimulenți schematizați cu un număr redus de componente.

PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR OBTINUTE

Experimentul I. (seria 1). Materialul utilizat a fost următorul:
3 imagini, care reprezentau struguri de culori și dimensiuni diferite (verzi, albaştri și roșii),
3 imagini care reprezentau rochii de culori și dimensiuni diferite (verde, albastră, roșie),
3 imagini ale unor oale de dimensiuni și culori diferite (verde, albastră, roșie).

Subiecții supuși experienței au fost împărțiți în 5 grupe de vârste după cum urmează: 21 persoane de 3—4 ani, 20 persoane de 5—6 ani, 22 persoane de 7—8 ani (cl. I.), 20 persoane de 9—10 ani (cl. a III-a), 23 persoane de 11—12 ani (cl. a V-a), 27 oligofreni (cl. I., a III-a din șc. specială).

Tehnica experimentului constă în următoarele: se așezau pe masă în fața subiectului trei imagini: la stînga strugurii roșii (de mărime mijlocie), la mijloc rochia verde (mare), iar la dreapta oala albastră mică. Apoi se dădeau pe rînd în mina subiectului toate celelalte imagini cerîndu-i-se să le așeze pe fiecare sub imaginea cu care se potrivește, cu care se aseamănă mai mult. Deoarece imaginile puteau fi comparate din trei puncte de vedere și anume al obiectului reprezentat în figură, al culorii și al mărimii, clasificarea putea fi făcută, în principiu, pe baza fiecăruia din aceste trei criterii.

După ce subiecții au efectuat prima clasificare a imaginilor pe baza unuia dintre criteriile posibile au fost solicitați să le sorteze încă odată. Prin aceasta urmăream să vedem dacă a doua oară criteriul sortării va fi schimbat sau nu. Clasificarea a fost efectuată și a treia oară pentru a da posibilitatea să fie aplicat și al treilea criteriu. În cazul în care subiecții sortau și a doua oară imaginile în același fel ca prima dată, deci dacă nu schimbau criteriul, atunci li se adăoga întrebarea, dacă nu ar putea aranja imaginile într-alt fel. La sfîrșitul experienței, subiecții erau rugați să explice, după ce criteriu au procedat la sortarea figurilor. Bineînțeles, întrebarea a fost astfel formulată ca să fie înțeleasă și de copiii de 3—4 ani.

Datele obținute dovedesc că la prima sortare majoritatea subiecților clasifică imaginile pe baza însușirilor „obiectuale” reprezentate în figură. Această constatare este valabilă în general la toate grupele de vîrstă și în același timp și la oligofreni. Predominarea componentei „culoare” se constată de abia la 15% din totalul numărului de subiecți. Unii copii din cele două grupe de preșcolari și cîțiva oligofreni au așezat figurile una după alta în ordinea în care le dădeam, fără să respecte vreunul din criteriile menționate mai sus. Astfel de cazuri la școlari nu am întîlnit. Criteriul al treilea, adică al raporturilor de mărime nu s-a manifestat la nici un subiect.

Pentru a avea o vedere de ansamblu asupra rezultatelor, le vom prezenta în formă grafică (fig. 1).

Din fig. 1 se poate vedea că procentul clasificărilor efectuate pe baza obiectului care este destul de mare chiar și la copii de 3—4 ani, crește la vîrstele mai mari iar la elevii din cl. a V-a ajunge să fie chiar 90.

Dacă am întrebuița termenii utilizați în cercetările mai vechi, am putea spune că în activitatea de abstractizare și generalizare a subiecților noștri predomină forma față de culoare și această predominare crește o dată cu înaintarea în vîrstă. Trebuie să accentuăm însă că ar fi greșit să întrebuițăm acest termen, fiindcă prin această interpretare, am reduce activitatea de abstractizare și generalizare a copilului la gradul diferențierilor și generalizărilor care se realizează la nivelul primului sistem de semnalizare și la animale. La copil, atunci cînd în activitatea sa de clasificare se face abstracție de culoare, deci în cazul cînd culoarea imaginii nu determină felul în care se efectuează clasificarea,

În același timp se face abstracție și de forma concretă a obiectului. Forma unei oale, a unei rochii, a unui strugure poate să varieze pe o scară foarte întinsă, fără să se schimbe semnificația imaginii. Pentru a asigura caracterul neschimbat al semnificației, este necesar să fie prezente numai unele componente caracteristice și generale ale formei, iar ele-

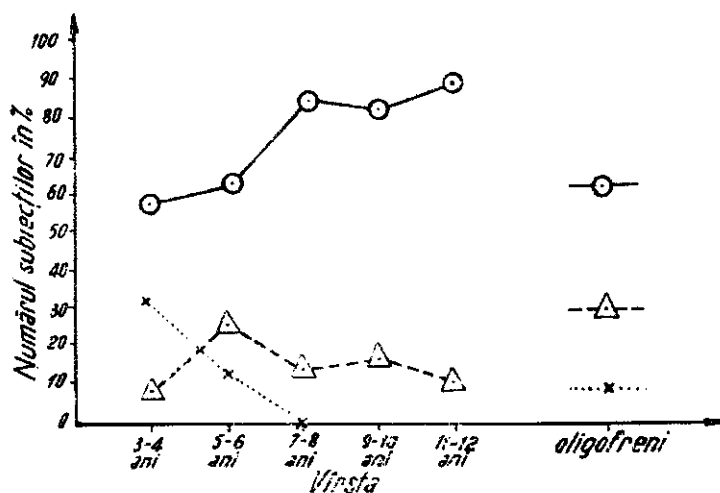


Fig. 1. — Clasificarea pe baza diferitelor criterii :

—○— : pe baza obiectualului.

—△— : pe baza culorii.

...x... : lipsă de clasificate, așezarea figurilor în ordinea succesiunii.

mente necaracteristice și particulare ale obiectului pot să varieze. Totalitatea însușirilor esențiale caracteristice și generale ale obiectului care pot fi prezentate într-o formă intuitivă constituie „obiectualul”. În componența obiectualului se cuprind și unele trăsături de formă. O oarecare formă concretă a obiectului nu poate fi însă identificată cu obiectualul. Însăși perceperea formei se desfășoară într-o formă determinată de rezultatul unei activități de abstractizare și generalizare realizate în cursul experienței anterioare a persoanei. În experiența anterioară, în cadrul activității practice a copilului, în cadrul raporturilor sale cu mediul social, se formează imaginea generalizată a obiectului care se întipărește sub formă de reprezentare. Această imagine generalizată, rezultatul abstractizării și generalizării se stabilizează, se consolidează din ce în ce mai mult, între altele datorită perfecționării și consolidării legăturii sale cu un anumit semnal verbal. În urma formării acestor reprezentări, activitatea de analiză și sinteză se restructurează, se interiorizează, ceea ce înseamnă că imaginea verbalizată întipărită, fiind actualizată în anumite condiții externe, joacă un rol tot mai determinant în activitatea de analiză și sinteză. Ca urmare a acestei

schimbări în caracterul și desfășurarea activității de analiză și sinteză, apar schimbări calitative și în activitatea de abstractizare și de generalizare. Apar forme din ce în ce mai complexe ale acestei activități, apar formele superioare ale abstractizării și generalizării.

Imaginea verbalizată nu este ultimul rezultat al acestui proces de dezvoltare. Datorită acumulării experienței și a cunoștințelor în legătură cu obiectele și fenomenele, cu diferitele însușiri și cu raporturile reciproce ale obiectelor și fenomenelor chiar și imaginea generalizată este depășită, printr-o formă mai abstractă și mai generalizată de reflectare. Ca rezultat al activității de abstractizare și generalizare se formează noțiunea și prin aceasta însăși activitatea de abstractizare și generalizare va putea fi reglată, determinată de produsul unei abstractizări și generalizări superioare, anterioare și anume de noțiunea actualizată. Bineînțeles imaginea și noțiunea nu se exclud, ci se completează într-o unitate funcțională în care raportul lor funcțional este determinat de anumite condiții ca de exemplu de sarcina care trebuie să fie îndeplinită, de particularitățile de vîrstă, de particularitățile individuale etc.

Ceea ce apare în experiența noastră ca predominarea formei, este în realitate predominarea reprezentării generalizate, verbalizate, care este deosebit de separată, desprinsă de culoare, mărime și de diferitele variații ale formei, sau predominarea noțiunii, mobilizate de forma concretă a obiectului redată în figură. În felul acesta rezultatul obținut de noi poate fi atribuit faptului că la subiecții noștri începînd cu cei mai mici, imaginea generalizată sau noțiunea obiectului era formată în cursul unei activități de abstractizare și generalizare anterioară. Forma are un rol declanșator și acest rol se datorește legăturilor pe care ea le are cu imaginea generalizată și prin aceasta cu noțiunea, prin elementele sale caracteristice obiectului care intră în componența, în conținutul imaginii generalizate.

Este adevărat că și reprezentarea culorii este formată la copiii cercetați de noi. Această reprezentare verbalizată a culorii a fost însă dominantă numai la un mic număr dintre acești subiecți și această predominare descrește la vîrstele mai mari. Cum se explică acest lucru? La această întrebare răspunsul va fi dat în cadrul analizei experimentului nr. II și III.

Din fig. 1 vedem că 30% dintre copiii de 3—4 ani nu clasifică desenele nici pe baza imaginii obiectului nici pe baza culorii. Figurile sînt așezate pe rînd una lângă alta. La baza acestui fel de a răspunde la instrucția dată, poate sta tocmai faptul că nu sînt încă destul de bine închegate nici imaginile generalizate ale obiectului și nici ale culorii. La copiii de 5—6 ani acest fel de a răspunde scade la 12%, și crește considerabil procentul răspunsurilor date pe baza culorii. Dar în același timp crește și numărul răspunsurilor date pe baza imaginii obiectului. La vîrsta de 7—8 ani soluția de înșirare independentă de componentele prezente în figură, se elimină, crește considerabil numărul soluțiilor

date pe baza reprezentării obiectului și scade numărul răspunsurilor date pe baza culorii. Aceasta înseamnă că la început are loc consolidarea imaginii culorii și a obiectului iar ulterior, de la 5—6 ani se înregistrează un progres și mai mare în formarea imaginii generalizate a obiectelor respective care neutralizează efectul culorii și instaurează predominarea obiectualului.

Pe baza celor constatate vom putea explica și faptul pe care l-am amintit și anume că nu s-a obținut nici într-un caz clasificarea pe baza raporturilor de mărime. Știm pe baza constatărilor făcute de B. S. Leikina [16] că diferențierea mărimii absolute și a celei relative se poate obține chiar și la copii antepreșcolari. În experiențele noastre raportul de mărime dintre figuri a fost de 3:2 și cu toate acestea componenta respectivă a rămas latentă în manifestarea subiecților. Acest fapt poate fi explicat tot prin predominarea imaginii generalizate a obiectului. Pentru a asigura predominarea componentei „mărime” în procesul de abstractizare, ar fi trebuit să utilizăm procedeul nivelării sau al neutralizării prin opunere a obiectului [27]. Sortarea pe baza mărimii s-ar fi putut asigura numai dacă nu am fi dat posibilitatea de clasificare pe baza obiectualului sau a culorii.

Să trecem acum la prezentarea datelor obținute la a doua și la a treia clasificare a figurilor. Au fost subiecți care și a doua oară și a treia oară au clasificat figurile în același fel ca și prima dată, adică pe baza aceluiași criteriu. Astfel de cazuri s-au ivit în număr destul de mare la oligofreni (64%) și la copiii de 3—4 ani (54%). La copii de 9—12 ani precum și la unii din grupele de vîrste mai mici, am constatat însă contrariul și anume că la a doua sau a treia clasificare au schimbat criteriul clasificării figurilor. Între preșcolari s-au întîlnit unii care și a două și a treia oară au așezat imaginile una lîngă alta în ordinea în care le-au primit.

În fig. 2 putem vedea datele referitoare la schimbarea criteriului de clasificare în cea de a doua și cea de a treia încercare.

Dacă analizăm cu atenție această figură și o comparăm cu fig. 1, observăm unele trăsături semnificative. Observăm în primul rînd că diferența dintre grupele de vîrstă este foarte mare. După cum am văzut din fig. 1, din punctul de vedere al predominării obiectualului față de culoare, nu era diferență prea mare între grupele mici și cele mari, precum nici între oligofreni și normali. Acum însă, cînd ar fi fost nevoie să se schimbe predominarea celor două componente, copiii de 3—4 ani dau dovadă de o inerție accentuată față de copiii de 9—12 ani care în acest caz realizează cota maximă. Cea mai mare diferență între rezultatul reprezentat în fig. 1 și cel reprezentat în fig. 2 se constată însă la oligofreni, care în fig. 1 s-au situat aproximativ la nivelul copiilor de 5—6 ani, iar în fig. 2 se plasează la nivelul celor de 3—4 ani.

Aceste date demonstrează faptul că gradul posibilității de a schimba criteriul activității de abstractizare se schimbă între altele și în funcție de vîrstă, este deci o particularitate de vîrstă.

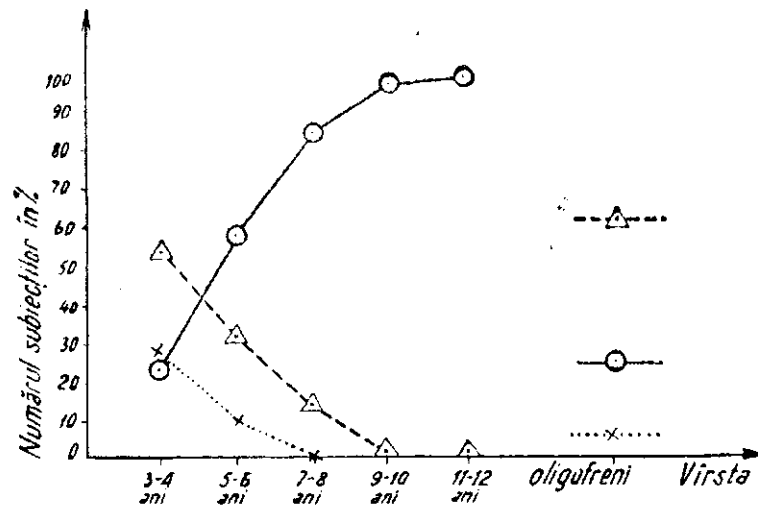


Fig. 2. -- Schimbarea criteriului de clasificare:
 ○ : clasificarea pe baza criteriilor schimbate.
 △ : criteriul rămîne neschimbat.
 x : nici unul din cele două criterii.

Deosebiriile dintre copiii preșcolari și cei din cl. a III-a și a V-a sînt și mai mari în privința verbalizării componentelor excitantului complex. Copiii de 9-12 ani sînt capabili fără excepție să verbalizeze amîndouă componentele pe baza cărora s-a efectuat clasificarea. În același timp, unii copii de 3-4 ani și de 5-6 ani nu verbalizează nici unul din componente. Majoritatea lor verbalizează numai unul dintre cele două criterii, fie culoarea fie obiectul. Este de remarcant că între copiii cei mai mici au fost unii care au efectuat clasificarea după ambele criterii, dar nu puteau să verbalizeze decît unul dintre ele. Unii au efectuat clasificarea pe baza obiectualului și cu toate acestea au verbalizat culoarea.

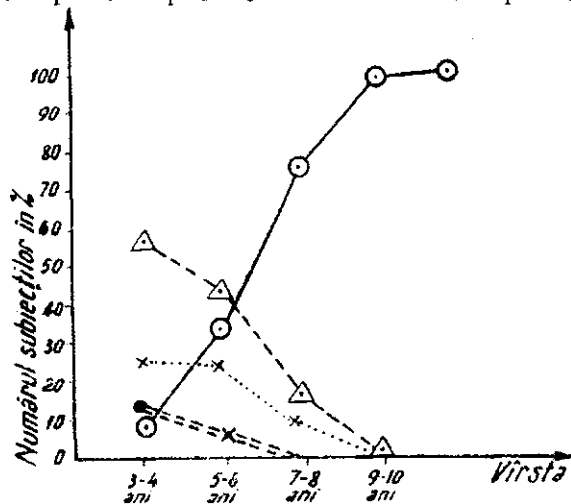


Fig. 3. -- Verbalizarea componentelor:
 ○ : verbalizarea ambelor componente.
 △ : verbalizează numai obiectul.
 x : verbalizează numai culoarea.
 = : lipsa verbalizării.

În verbalizările copiilor mai mici desacordul dintre modul în care au efectuat clasificarea și caracterul verbalizării era destul de frecvent. Apăreau în foarte multe cazuri unele legături asociative care se adăugau relațiilor verbale corecte sau care înlocuiau verbalizarea adecvată. De exemplu: „Am pus strugurii roșii lingă oala verde, fiindcă strugurii trebuie puși în oală”. Aceste manifestări sînt asemănătoare cu cele constatate de P. Pufan [24].

Din aceste date reiese că la copiii de vîrstă mică posibilitatea de a abstractiza și de a generaliza precede posibilitatea de a transpune pe plan verbal modul în care s-a făcut această abstractizare și generalizare. Aceasta s-ar putea motiva prin faptul că la acești copii, cu toate că procesul de abstractizare și generalizare se desfășoară cu participarea celui de al doilea sistem de semnalizare, acest proces este încă totuși strîns legat de concret, de materialul intuitiv.

Experimentul II a fost efectuat cu aceeași metodă și cu aceleași grupe de vîrstă ca și prima experiență. Numărul subiecților a fost de 20–22 în fiecare grupă, deci am lucrat în total cu 130 de persoane. Subiecții nu erau aceiași ca și cei care au luat parte la experimentul I. În experimentul al doilea se deosebeau însă, imaginile aplicate, de cele din prima experiență.

În acest caz în locul imaginilor unor obiecte am întrebuințat imaginile unor categorii de obiecte și anume imaginile unor mobile (masă, dulap, pat), a unor animale (cioară, vulpe, șopîrlă) și a unor fructe

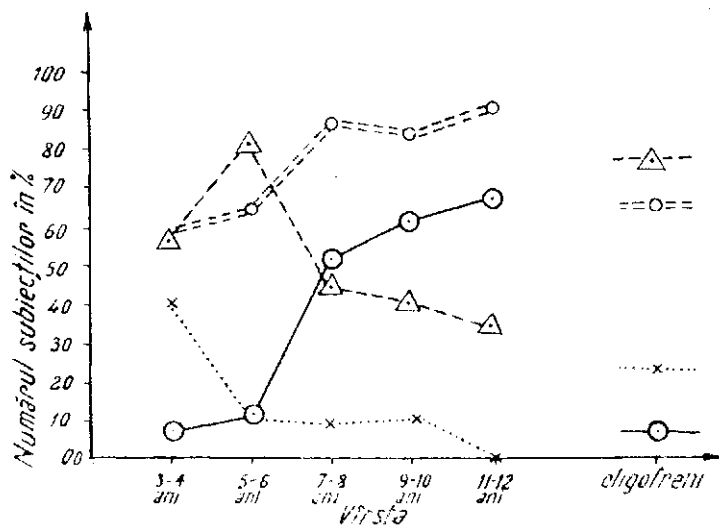


Fig. 4. -- Categorizarea la diferite vîrste:

—●— : pe baza conceptualului.

—△— : pe baza culorii.

· x · : lipsa de categorizare.

—○— : clasificarea pe baza obiectului (experiența I).

(struguri, pară, cireșe). Fiecare figură era executată în trei culori (roșie, albastră și galbenă) și în trei dimensiuni diferite.

Rezultatele obținute la prima clasificare din această experiență sînt redată în fig. 4. Pentru a ușura comparația, în fig. 4, se semnalează și rezultatele clasificării pe baza obiectului din experimentul I. Comparînd rezultatele obținute în acest experiment cu cele din experimentul I, se constată o diferență foarte mare în privința raportului dintre predominarea culorii și a conceptualului. În experimentul al doilea pînă la vîrsta de 7—8 ani se observă predominarea componentei „culoare”. După 7 ani apare predominarea conceptualului față de culoare dar numai într-o proporție destul de mică. Predominarea conceptualului chiar și la vîrsta de 11—12 ani se constată numai la 64% dintre subiecți. În afară de aceasta, în acest experiment sînt mai numeroase cazurile, cînd subiecții așează imaginile una lîngă alta în ordinea în care le-au primit de la experimentator; chiar și la vîrsta școlară mică se mai găsește cîte un asemenea caz.

De altfel orientarea curbilor din fig. 4 este identică cu cea din experimentul I. De exemplu numărul răspunsurilor date pe baza culorii crește de la vîrsta de 3—4 ani pînă la vîrsta de 5—6 ani, la fel ca în experimentul I. Motivul este și în acest caz identic, și anume consolidarea reprezentării culorii ceea ce duce la scăderea reacțiilor de simplă înșirare. Datorită dezvoltării reprezentării culorii care se actualizează, subiectul găsește mai ușor un criteriu de clasificare legat de o calitate a figurilor (culoarea lor).

Dar să căutăm motivele acestor diferențe prea mari dintre rezultatele obținute în aceste două experiențe.

După cum am văzut în experiența I, clasificarea imaginilor trebuia să fie făcută pe baza imaginii generalizate a obiectelor: oală, strugure, rochie. În experimentul al II-lea situația este cu totul alta. În acest caz reprezentarea generalizată, verbalizată a vulpii, a ciorii, a șopîrlei etc. nu poate asigura clasificarea justă. Numai noțiunile de animal, mobilă, fructe pot servi drept criteriu al clasificării. Nici forma concretă a diferitelor animale, mobile și fructe reprezentate în figură, nici imaginea generalizată a acestora nu este suficientă pentru rezolvarea problemei. Este nevoie ca forma concretă din figură să mobilizeze nu numai imaginea ci prin intermediul acesteia sau în mod nemijlocit să actualizeze și o formă de reflectare mai dezvoltată care depășește imaginea generalizată, o formă de reflectare care cuprinde trăsăturile caracteristice, esențiale și comune ale obiectelor prezentate în figură. Această formă este noțiunea, reflectarea conceptualului.

Dacă facem o comparație între forma diferitelor imagini de animale, redată în figurile noastre, putem constata că nu au nimic comun. S-ar putea pune întrebarea: datorită faptului că și vulpea are cap, coadă, picioare, gît și cioara are la fel cap, coadă, picioare și gît, acestea nu sînt oare trăsături comune? Răspunsul poate fi numai afirmativ, dar nici forma capului, nici a picioarelor și nici a cozii nu se potrivește la aceste animale. Desprinderea trăsăturilor comune de a avea coadă, cap,

git, picioare etc. nu se datorește unor identități sau asemănări de formă. ci este rezultatul unei activități de abstractizare și generalizare anterioare prin care s-a ajuns la imaginea generalizată și la noțiunea de cap, gît, coadă, picioare etc. Deci din punctul de vedere al formei, nu găsim nimic comun în figurile noastre care aparțin aceleiași categorii. Prin urmare în această experiență nu poate fi vorba nici în cea mai mică măsură de predominarea formei sau a culorii opuse cu forma.

O imagine generalizată, o reprezentare care să reflecte unele trăsături comune ale animalelor în general sau a unei categorii mai mici sau mai mari de animale, teoretic nu este absolut exclusă (de exemplu imaginea unui corp cu formă difuză care se mișcă). În realitate însă acestei posibilități nu trebuie să-i atribuim nici o importanță, deoarece acestea nici nu s-ar forma mai ușor și nici nu ar avea o eficacitate mai nemijlocită decât noțiunea.

Astfel diferența care se constată între rezultatele celor două experimente, nu poate fi explicată decît prin faptul că reflectarea conceptualului prin noțiune la subiecții noștri nu este încă dezvoltată în măsura în care este dezvoltată reflectarea obiectualului. La acești subiecți reflectarea conceptualului este încă strîns legată de imaginea generalizată și verbalizată a obiectului, adică de reflectarea obiectualului. Prin urmare la această vîrstă pot fi actualizate cu ușurință în primul rînd reprezentările obiectelor și integratorii de un grad inferior legați în mod nemijlocit de reprezentare, de imagine.

În legătură cu aceasta se poate face o altă obiecție și anume că dacă punem în fața copilului preșcolar mic, imaginile unor animale, a unor fructe etc. și îi spunem să ne dea animalele, apoi fructele, el este în stare să îndeplinească această sarcină. Prin urmare noțiunea de animal, fructe etc. într-o măsură oarecare este formată la această vîrstă. Acest lucru este adevărat. Dar în acest caz cînd i-am spus „care sînt animalele?“, am mobilizat prin cuvîntul „animal“ aplicat în mod direct din exterior (interogatorul superior) noțiunea de animal, adică reflectarea conceptualului, care este caracteristic unei întregi categorii de obiecte. În experiențele noastre „noțiunea“ nu era mobilizată direct prin cuvînt ci trebuia să fie actualizată de imaginile diferitelor animale. Figurile — după cum am văzut în experiența I, mobilizează la subiecții noștri reprezentarea generalizată verbalizată sau chiar și noțiunea obiectelor concrete reprezentate în figuri.* În a doua experiență imaginea vulpii a actualizat cu ușurință imaginea generalizată și noțiunea „obiectului“ vulpe, imaginea mesei a actualizat reprezentarea și noțiunea obiectului masă — dar mobilizarea prin imaginile obiectelor concrete, a noțiunii care reflectă însușirile categoriei „animal“, la copii preșcolari și chiar la copii școlari mai mici, întîmpină greutăți. În acest caz este necesară o actualizare prin intermediul unor verigi interioare, întipărite, rezultate din activitatea de abstractizare și generalizare anterioară.

După cum vedem în fig. 4, în efectuarea acestei sarcini, rezultate extrem de slabe s-au obținut la oligofreni, la copii de 3—4 ani și la cei

de 5—6 ani. De abia 5—10% din subiecții din aceste categorii au fost capabili să rezolve problema la prima încercare pe baza conceptualului și să facă abstracție de obiectual. La vârsta de 7—8 ani se observă însă un salt în rezolvarea acestei sarcini.

Datorită dificultății întâmpinate în actualizarea noțiunii care reflectă conceptualul, adică însușirile esențiale și comune ale diferitelor obiecte reprezentate prin figuri, la subiecții respectivi apare predominarea culorii adică a imaginii verbalizate și a noțiunii despre culoare. Culoarea este în acest caz avantajată față de conceptual — fiindcă este prezentă în formă concretă în figură, iar conceptualul nu are nimic din conținutul său care să fie reprezentat în figură într-o formă accesibilă în mod nemijlocit cunoașterii sensoriale, fiindcă după cum spuneam mai înainte, formele concrete ale imaginilor din aceeași categorie nu aveau nimic comun.

Rezultatele noastre obținute în experiența cu copiii oligofreni pot fi comparate cu constatările făcute de A. I. Meșceriakov [21] pe baza cercetărilor sale experimentale. Acest autor a reușit să obțină la oligofreni două reacții diferențiate la două categorii de cuvinte și anume la cuvintele care semnalizau diferite feluri de copaci și la denumiri de animale. Acest rezultat a fost însă obținut numai prin actualizarea directă a noțiunilor „copac” și „animal” cu ajutorul instructorului verbal. Experimentatorul spunea subiecților în repetate rânduri să apese pe buton cu mâna stângă numai atunci, când vor auzi cuvinte care sînt numele unor animale și să apese cu dreapta când vor auzi numele unor copaci. Dar chiar și în felul acesta diferențierea și generalizarea s-a obținut cu multă greutate, numai după numeroase aplicări ale excitanților și ale întăririlor verbale.

Nu este surprinzător deci dacă generalizarea corectă nu se realizează la acești subiecți, în cazul când actualizarea integratorului de grad superior trebuie să se efectueze în mod mijlocit prin intermediul unor verigi interioare, deci fără ca reflectarea conceptualului să fie actualizată de un excitant verbal aplicat de experimentator.

Analizînd datele obținute în această experiență la a doua și la a treia încercare de clasificare a imaginilor, constatăm că în acest caz capacitatea subiecților de a schimba criteriul clasificării este cu mult mai redusă decît în experimentul I. La copiii de 3—4 și 5—6 ani este mai mare numărul șcelora care nu sînt în stare să clasifice figurile decît pe baza unui singur criteriu, și anume ori al conceptualului ori al culorii. La copiii din cl. I acest raport se inversează, dar numai la vârsta de 11—12 ani au fost capabili toți subiecții să clasifice figurile și pe baza conceptualului și pe baza culorii. Dintre oligofreni numai 20% au fost în stare să schimbe componenta dominantă.

Trebuie să menționăm faptul că modificarea criteriului de clasificare poate fi constatat în primul rînd la acei subiecți care la prima clasificare s-au bazat pe conceptual. Majoritatea copiilor care încep cu clasificarea pe baza componentei „culoare” nu a fost în stare să schimbe acest criteriu la încercările ulterioare.

Acest fapt se vede și din felul în care s-a făcut verbalizarea criteriilor de clasificare. După cum vedem din figura 5, sînt foarte puțin copiii care verbalizează numai conceptualul dar sînt numeroși aceia (la vîrstele mai mici) care verbalizează numai culoarea. De ce? Tocmai pentru că cei mai mulți copii care au fost capabili să verbalizeze conceptualul, au fost în stare să verbalizeze în același timp și culoarea.

De aici rezultă că predominarea conceptualului adică a esențialului față de ceea ce nu este esențial, presupune o dezvoltare superioară a activității de abstractizare și generalizare care implică și o mobilitate mai accentuată a acestei activități. Deci conceptualul, esențialul reflectat în noțiunea generală, în conținutul integratorului de grad superior nu are o predominare rigidă, nu imprimă o oarecare lipsă de mobilitate operațiilor de gîndire. În experiența nr. I acest fapt nu a putut fi constatat. În această experiență (exp. I) au fost subiecți într-o proporție destul de mare care au verbalizat obiectul și au făcut clasificarea pe baza obiectului și totuși nu au fost în stare să modifice criteriul nici în a treia clasificare. Prin urmare în acest caz, în opoziție cu rezultatele din experimentul II, predominarea obiectualului avea un caracter mai exclusiv împiedicînd desprinderea culorii. Aceasta se datorește faptului că predominarea obiectualului se poate realiza și pe baza unor mecanisme mai puțin dezvoltate care nu implică în același timp și o mobilitate a proceselor.

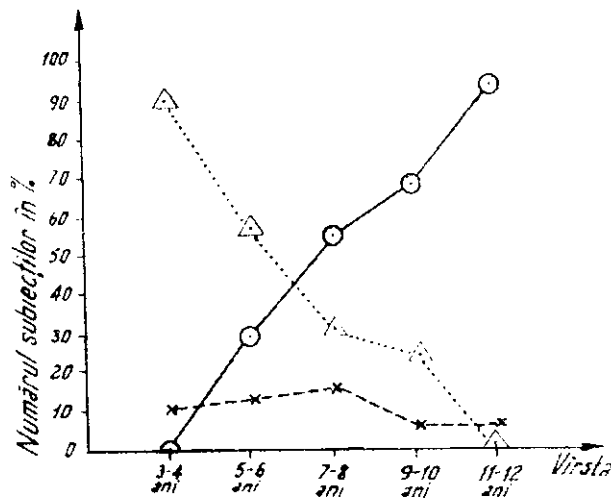


Fig. 5. - Verbalizarea criteriilor de clasificare:
 -○- : verbalizarea ambelor criterii.
 -x- : verbalizează numai conceptualul.
 ...△... : verbalizează numai culoarea.

Din fig. 5 reiese și faptul că în experimentul nr. II subiecții nu au putut verbaliza criteriile de clasificare cu aceeași ușurință ca și în experimentul I. La copiii preșcolari predomină verbalizarea componentei culoare într-o măsură cu mult mai accentuată decît în experimentul I. De altfel aceasta este în deplină concordanță cu felul în care a fost rezolvată practic sarcina în acest experiment.

Se poate observa însă o anumită deosebire între cele două experiențe în privința corelației dintre felul cum a fost efectuată activitatea de abstractizare și generalizare și dintre felul cum s-a făcut verbalizarea. În experiența a doua corelația este mai mare decît în prima.

Aceasta se datorește probabil faptului că în cazul cînd clasificarea se face pe baza conceptualului, verbalizarea are un rol mai însemnat, iar în cazul unei clasificări pe baza obiectualului, activitatea de abstractizare și generalizare este influențată într-o măsură mai mare de elemente intuitive. Totuși unele adăugări asociative la verbalizarea corectă s-au constatat și în a doua experiență. De exemplu copilul J. E. 9,6 spune: „aici am pus animalele, am pus vulpea lingă cioară ca să o mînce și să mînce și șopirla”. Deci experimentarea categorialului nu-i mulțumește și o completează și cu alte criterii.

Experimentul III. Acest experiment se deosebește de cele precedente numai din punctul de vedere al imaginilor utilizate. Numărul subiecților era aproximativ același, fără ca vreunul să fi participat la experiențele noastre anterioare.

Imaginile utilizate erau trei figuri geometrice (cerc, triunghi și pătrat) executate în trei culori și în trei dimensiuni.

Rezultatele obținute în această experiență, care sînt prezentate în fig. 6, ne arată un fapt semnificativ și anume că de la vîrsta de 3 ani

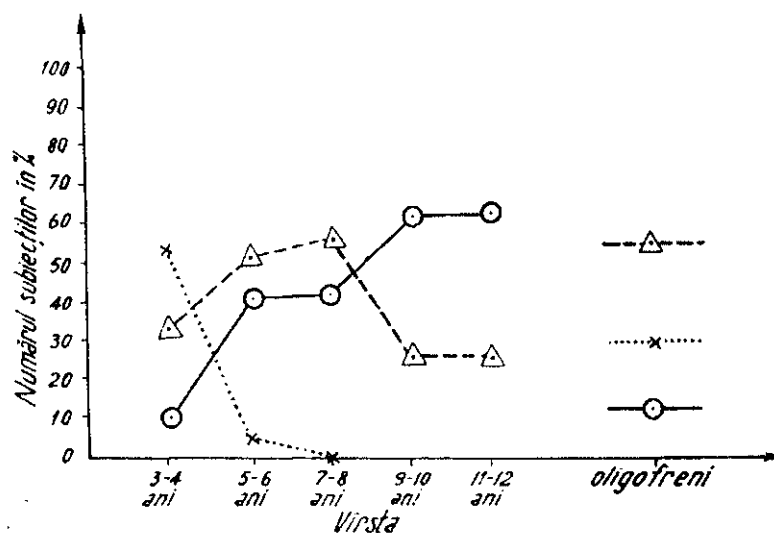


Fig. 6. — Clasificarea figurilor geometrice colorate

—○— : clasificarea pe baza formei.

—△— : clasificarea pe baza culorii.

...x... : lipsa de clasificare.

și pînă la vîrsta de 8 ani culoarea este predominantă față de formă dar numai într-o măsură destul de mică. La 55% dintre copiii de 3-4 ani, la prima clasificare, nu se manifestă nici forma și nici culoarea. Figurile sînt înșirate de aceștia una lingă alta. La vîrsta de 4-5 ani însă numărul acestui fel de a proceda scade brusc (la 5%). Acest fenomen s-a constatat într-o măsură mai mică și în celelalte experiențe,

dar acolo odată cu micșorarea numărului de înșirări simple ale figurilor, crește numărul clasificărilor pe baza culorii (vezi fig. 1 și 4). În cazul figurilor geometrice însă pînă la vîrsta de 7-8 ani, numărul clasificărilor pe baza culorii și al celor efectuate pe baza formei se modifică în același sens și aproximativ în aceeași măsură. De altfel se constată o diferență mică între aceste două feluri de a clasifica. Deci componentele culoare și formă, înainte de vîrsta de 9-10 ani, par a fi aproape echivalente, cu o ușoară predominare a culorii.

Începînd însă de la vîrsta de 9-10 ani, raportul dintre cele două componente (culoarea și forma) se schimbă, devine predominantă forma într-un grad destul de considerabil. Care poate fi explicația acestui fapt? Presupunem că explicația trebuie căutată în funcția pe care componentele excitantului complex o îndeplinesc în realitate reflectată de creierul copilului. Această funcție în cazul culorii și al formelor geometrice este aproximativ de aceeași natură. Să vedem de ce anume. Nici culorile și nici formele geometrice nu sînt legate de un obiect oarecare. Aceeași culoare poate fi legată de cele mai variate obiecte, la fel și o anumită formă geometrică poate fi prezentă ca notă a celor mai diferite obiecte, și invers, același obiect poate avea culori diferite și poate cuprinde în sine diferite forme geometrice, fără ca să se schimbe prin aceasta caracterul său din punctul de vedere al funcției sale pentru copil. Prin urmare nici forma geometrică nici culoarea nu poate avea pentru copil o semnificație independentă. Chiar și cercul dobîndește o semnificație pentru copil numai cînd se joacă cu o roată și în felul acesta toate cercurile vor avea semnificația de „roată” — ba chiar și denumirea cercului va fi tot „roată”.

Pe baza celor spuse se înțelege că în cazul utilizării figurilor geometrice de diferite culori, la copiii preșcolari și la cei din cl. I, forma și culoarea pot fi considerate ca două componente aproximativ de aceeași calitate, deci pot fi comparate în privința rolului lor în determinarea clasificării. În acest caz, poate fi pusă cunoscuta problemă a formei și a culorii, deoarece nici culoarea nici forma nu are încă o semnificație independentă, nici una din aceste componente nu are deci un conținut propriu zis. Situația se schimbă la elevii din cl. a III-a (9-10 ani) la care forma figurilor geometrice începe să dobîndească un conținut, o anumită semnificație și prin aceasta dobîndește trăsăturile pe care le are un obiect în reflectarea copilului. Datorită experienței și cunoștințelor acumulate de copil, datorită preocupărilor pe care le are copilul, în reflectarea sa, figurile geometrice se transformă în „obiect”, dar într-un obiect care are cea mai esențială trăsătură tocmai forma, spre deosebire de alte obiecte în a căror imagine generalizată sau în a căror noțiune, forma concretă nu intră ca o trăsătură esențială de conținut. De exemplu trăsătura cea mai esențială a pătratului este forma sa, dar în cazul altor obiecte cum ar fi cuțitul, patul, mașina etc. forma concretă nu mai este o trăsătură esențială. Datorită activității copilului în care operațiile sale sînt legate de forma figurilor geometrice, forma va deveni o parte constituantă a obiectualului și apoi a conceptualului.

Și acum să revenim asupra unei întrebări pe care am pus-o, fără a răspunde la ea, în cursul interpretării rezultatelor din prima experiență. Întrebarea a fost, de ce este predominant obiectualul față de culoare? Pe baza constatărilor făcute ulterior se poate răspunde că rolul dominant al obiectualului provine din semnificația pe care obiectul o are, iar culoarea nu o are în reflectarea copilului. Obiectul are o semnificație bine conturată care conține o serie de relații determinate și relativ stabile ale obiectului, pe cînd culoarea (la vîrstele cercetate), în general nu are decît o semnificație difuză, nedeterminată.

Experimentul IV (seria a 2-a). În seria a doua am efectuat un singur experiment (în colaborare cu K. Fodor). Au fost supuși experienței în total 72 de subiecți împărțiți în 6 grupe de vîrstă, cîte 12 în fiecare grupă. Grupele au fost următoarele: grupa de 7-8 ani, de 11-12 ani, de 13-14 ani, de 15-16 ani și grupa adulților.

Am utilizat două grupe de stimulenți. Stimulenții din primul grup erau imagini de animale, de veșminte și de mobile, iar cei din grupul al doilea erau imagini de animale, veșminte și fructe. Stimulenții din fiecare grup puteau fi clasificați în trei categorii. Tehnica cercetării a fost următoarea. Subiectul era așezat lîngă o masă pe care erau două pîrghii, una în stînga și una în dreapta. În fața subiectului era un ecran cu o ferestruică care se putea închide și deschide automat dintr-o cameră vecină. În această ferestruică apăreau stimulenții. Subiectul după ce a pus mîinile pe cele două pîrghii, a primit următoarea instrucție preliminară: „În ferestruica din față vor apare unele imagini. La apariția unora va trebui să apeși pîrghia cu mîna dreaptă, la altele vei apăsa cu mîna stîngă, vor fi însă și imagini la care nu trebuie să faci nimic. După fiecare reacție îți vom spune dacă ai greșit sau ai făcut bine. Vrem să vedem cît de repede vei afla singur, la care imagini trebuie să apeși cu stînga, la care cu dreapta și la care nu trebuie să faci nimic.“

Reacțiile și timpul de latență au fost înregistrate pe chimograf.

După instrucția prealabilă am trecut la prezentarea stimulenților. În primul rînd am prezentat de exemplu imaginea unui cal. La apariția acestei imagini, pe baza instrucției, s-a declanșat la fiecare subiect o reacție oarecare, fie cu mîna stîngă, fie cu mîna dreaptă. Această reacție a fost întărită printr-o aprobare a experimentatorului. Prezentarea stimulentei a fost repetată, apoi s-a trecut la prezentarea unui stimulent din cealaltă categorie. La acesta a fost întărită reacția cu mîna cealaltă. Apoi s-a aplicat un stimulent din categoria a treia (mobile) și s-a format o inhibiție. După ce aceste trei reacții diferențiate de bază au fost bine întărite, s-au aplicat celelalte imagini. Subiectul a fost informat întotdeauna dacă a reacționat bine sau dacă a greșit.

Rezultatele ne arată că la unii subiecți pentru a obține generalizarea, a fost nevoie de aplicări foarte numeroase ale stimulenților, asociate de întăriri corespunzătoare, iar la alții erau suficiente numai cîteva aplicări. Media numărului de aplicări necesare pentru realizarea abstractizării și a generalizării calculată pe grupe de vîrstă, ne arată

diferențe semnificative între vârste. Mediile ambelor grupe de stimulenți sînt următoarele:

la 7—8 ani	=	107
la 9—10 ani	=	71
la 11—12 ani	=	56
la 13—14 ani	=	41
la 15—16 ani	=	34
la adulți	=	24

De unde provin aceste diferențe de vîrstă? Nu putem presupune că noțiunile, pe baza cărora trebuie să se facă generalizarea (animal, mobilă, fructe etc.) nu ar fi formate la copilul de 9—10 ani sau la cel de 13—14 ani. Totuși generalizarea în cadrul acestor noțiuni nu se desfășoară cu aceeași ușurință la acești copii ca la adulți sau la adolescenții de 15—16 ani. Aceste diferențe observate în activitatea de abstractizare și generalizare la diferite vârste pot avea totuși o legătură cu gradul de formare a noțiunilor. Dacă o noțiune generală (integrator de grad superior) poate fi actualizată mai ușor de fenomenele concrete ale căror însușiri esențiale le reflectă, atunci putem spune că această noțiune nu numai că e formată dar e și consolidată, este și perfecționată (prelucrată). O noțiune chiar dacă este formată, mai sînt posibilități de a se completa, de a se perfecționa. Pot interveni abstractizări parțiale noi ale căror rezultate se încadrează în structurile dinamice complexe care stau la baza acestor noțiuni generale. Se pot automatiza unele sisteme de legături corticale, ceea ce are ca efect ușurarea actualizării noțiunilor etc.

Datele experienței noastre arată că perfecționarea noțiunilor în acest sens nu se încheie nici la vîrsta de 13—14 ani. Menționăm că nu este vorba de noțiuni științifice, ci de cele folosite în viața de toate zilele.

Să urmărim desfășurarea activității de abstractizare și generalizare așa cum s-a realizat în unele cazuri tipice la cîțiva subiecți de diferite vârste.

La adultul A. F. (profesor) generalizarea se realizează imediat după formarea celor trei legături condiționate diferențiale la excitantii: cal, palton, pară. Subiectul nu comite nici o greșală. Reacțiile devin foarte rapide și sigure. Timpul de latență care la prima reacție este de 3 sec., după formarea generalizării, la aplicarea celui de al patrulea stimulent, scade la 0,40—0,50 sec. La acest subiect generalizarea coincide cu formarea primelor trei legături condiționate.

Se pune întrebarea, căror motive se datorește această rezolvare rapidă a sarcinii? Pentru manifestarea atît de rapidă a generalizării a fost necesar ca imaginea calului, a paltonului, a pereii să actualizeze integratorii de grad superior: animal, obiecte de îmbrăcăminte și fruct. Această actualizare rapidă a fost posibilă datorită faptului că la acest subiect legăturile condiționate care constituie structurile dinamice complexe, au fost perfect consolidate și astfel excitația provocată de excitantul concret a pătruns cu ușurință pînă la nivelul integratorului superior. Un factor important care a determinat această irradiație electivă a fost dife-

rențierea celor trei imagini prezentate succesiv. Subiectul care este capabil să aplice în mod intenționat unele operații în scopul categorizării excitanților, compară excitanții cam în felul următor: „Ce este paltonul față de cal? Un obiect. Ce este pară față de cal și față de palton? Aparține plantelor, este un fruct“. La început deci se mobilizează integratorii superiori într-o formă neprecisă ceea ce rezultă și din relatările verbale ale subiectului (în loc de îmbrăcăminte gindește și vorbește despre „obiect“). Ulterior în cursul aplicării celorlalți stimulenți diferențierea categoriilor se precizează.

Nu la toți subiecții adulți se desfășoară procesul de abstractizare și generalizare exact în același fel. Astfel de exemplu la B. A. generalizarea nu se realizează simultan cu formarea primelor trei legături condiționate. După ce subiectul reacționează corect la primele trei imagini, se prezintă imaginea unui corb. Reacția este greșită, iar timpul de latență se ridică de la 1 sec. la 5,50 sec. După corectarea acestei greșeli, apare generalizarea. Reacțiile devin sigure și rapide.

Să trecem la prezentarea rezultatelor unui subiect de 15 ani (S. S.). La acest subiect, după formarea celor trei legături condiționate, la apariția unor stimulenți noi, se declanșează reacții la intimplare. După întâririle corespunzătoare se formează noi legături izolate. Nu apare încă nici o manifestare a categorizării. Pe baza acestor legături izolate care nu sînt încă numeroase, reacțiile sînt hotărîte, timpul de latență este scurt (sub 1 sec.). După această fază a legăturilor condiționate izolate, apare un fenomen nou. Reacțiile date la excitanții noi încep să fie nesigure, oscilatorii. Timpul de latență se ridică la 2—3 secunde. După opt reacții de acest fel, reacțiile devin dintr-o dată hotărîte și rapide la orice stimulent nou. S-a realizat generalizarea. Subiectul nu mai greșește și este capabil să relateze corect despre categoriile de stimulenți.

Fenomenul constatat la acest subiect înainte de realizarea generalizării, este comun la toți subiecții care au vîrsta sub 16 ani. La toți acești subiecți înainte de a se forma generalizarea, reacțiile devin nesigure și timpul lor de latență crește în mod considerabil. Aceasta se datorește unei schimbări calitative în felul în care se desfășoară procesele nervoase superioare prin care se realizează reacția. În loc de a reacționa în mod izolat la toți excitanții, subiectul începe să desprindă anumite legături între excitanții din aceeași categorie. Generalizarea nu apare însă dintr-o dată ci după o perioadă de încercări, de dibuiri ceea ce temporar, provoacă o scădere a gradului de precizie a reacțiilor. Începe să se manifeste iradiația electivă și legăturile temporare izolate, formate pe un circuit mai scurt, sînt înlocuite cu unele care au un circuit mai lung. Această etapă transitorie în formarea generalizării este mai lungă la subiecții mai mici și mai scurtă la cei mai mari.

La copiii de 7—8 și de 9—10 ani în procesul de realizare a abstractizării și a generalizării apar și alte momente caracteristice. La aceștia după formarea celor trei legături temporare diferențiate urmează o perioadă foarte lungă în care se manifestă numai reflexe condiționate izolate. Procesul de excitație pătrunde pe căile structurilor dinamice numai

pină la nivelul integratorilor de gradul întâi. Copiii nu desprind conceptualul general ci răspund numai la diferite obiecte (vulpe, palton, cărbuș, măr, rochie, fluture etc.). În relatările lor verbale copiii înșiră imaginile la care apasă cu stînga, apoi pe cele la care apasă cu dreapta și pe cele la care nu reacționează.

La începutul răspunsurilor motorice date la acești stimulenți întăriți sînt precise și au un timp de latență scurt. După acumularea unui număr mai mare de legături izolate, acestea se inhibă reciproc. Subiecții uită cum trebuie să reacționeze la unele imagini la care mai înainte reacționau prompt și corect. Este necesar deci ca legăturile să fie reîntărite. În această etapă timpul de latență oscilează între valori îndepărtate (de la 0,30—0,40 de sec. la cîteva secunde).

La acești copii, după ce se obține generalizarea și după ce această generalizare se și verbalizează, reacțiile continuă să fie imprecise și nehotărîte. Timpul de lucru oscilează de la 0,40 sec. la 3—4 sec. Copilul „știe” că la imaginile de fructe se reacționează cu o anumită mină. Totuși cînd apare o imagine nouă, de exemplu o căpșună, reacția întîrzie. La fel dacă apare imaginea unui animal, de exemplu a unui șarpe care nu a fost prezentată mai înainte, apare o oscilație, o întîrziere a reacției. Uneori astfel de întîrzieri apar și la unele imagini care anterior au fost prezentate (de exemplu, dacă după imaginea unui elefant apare imaginea unui fluture). Deosebirea dintre aceste două animale au încă un efect atît de mare încît inhibă pentru un moment manifestarea generalizării. Uneori acest efect inhibitor este atît de puternic încît la imaginea fluturului se declanșează reacția legată cu categoria îmbrăcăminte sau fructe. Alteori efectul este mai mic și se manifestă numai în mărirea timpului de latență.

La aceste grupe de vîrstă după formarea generalizării mai este necesară o anumită antrenare, o exersare a activității de generalizare pentru ca ea să se poată manifesta într-o formă hotărîtă și precisă. Acest fapt dovedește că la acești copii structurile dinamice complexe care stau la baza sistemelor de noțiuni, nu sînt încă perfecționate, nu sînt destul de consolidate. Din acest motiv, în activitatea de abstractizare și de generalizare a copilului apar unele dificultăți, cu toate că noțiunile în sfera cărora trebuie să se realizeze abstractizarea și generalizarea, sînt în general însușite de copil. Copilul nu este capabil încă să opereze cu noțiunile pe care și le-a însușit. Abstractizările și generalizările întipărite în scoarța cerebrală sub forma sistemelor de legături, a structurilor dinamice complexe, nu au încă un caracter destul de activ și astfel nu pot asigura o activitate de abstractizare și de generalizare superioară destul de eficace. Perfecționarea mecanismelor interne ale acestei activități continuă în toată perioada copilăriei și adolescenței.

CONCLUZII

Recapitulind constatările făcute pe baza interpretării datelor obținute în experiențele noastre putem afirma următoarele:

1. În activitatea de abstractizare și generalizare au un rol deosebit de important diferitele forme de reflectare formate în cursul activității de analiză și sinteză, de abstractizare și generalizare anterioară. Astfel de forme de reflectare ar fi reprezentarea (imaginea) generalizată, verbalizată a obiectelor și noțiunea despre obiecte sau despre anumite categorii de obiecte sau fenomene. Aceste forme de reflectare fiind actualizate într-un anumit fel în funcție de sarcina concretă, de felul excitanților și în funcție de gradul lor de dezvoltare, îndeplinesc un rol determinant în desfășurarea activității de abstractizare și generalizare.

2. Acele însușiri esențiale și generale ale obiectului care pot avea o prezentare intuitivă și care sînt reflectate în reprezentarea (imaginea) generalizată și verbalizată a obiectului, le putem numi însușiri obiectuale, iar acele însușiri, relații sau funcții esențiale și generale ale obiectelor sau a unor categorii de obiecte și fenomene care nu pot avea o prezentare intuitivă, constituie „conceptualul” și pot fi reflectate numai în noțiune.

3. Activitatea de abstractizare și generalizare la copiii preșcolari este determinată în primul rînd de reprezentările generalizate și verbalizate prin care se reflectă obiectualul. O dată cu înaintarea în vîrstă, în determinarea procesului de abstractizare și generalizare, crește însă rolul reflectării conceptualului.

4. Acele componente ale excitantului complex care nu intră în componența obiectualului sau al conceptualului deci care nu au o semnificație determinată, nu sînt predominante în activitatea de abstractizare și generalizare. Astfel de exemplu culoarea imaginilor care reprezintă anumite obiecte nefiind parte constituantă nici a obiectualului și nici a conceptualului, nu îndeplinește rolul de criteriu al clasificării imaginilor. Predominarea culorii față de conceptual se constată numai în cazul cînd reflectarea conceptualului este încă într-o fază de dezvoltare inferioară (de exemplu la copiii preșcolari). Obiectualul predomină însă față de culoare chiar și la preșcolari și la copiii oligofreni.

5. O ușoară predominare a culorii se observă la copiii preșcolari și în cazul clasificării unor figuri geometrice colorate. Cauza acestei predominări este faptul că figurile geometrice pentru acești copii nu au încă un caracter obiectual. La vîrsta școlară, datorită preocupărilor pe care le are copilul, figurile geometrice dobîndesc caracterul de obiect — al cărui însușire esențială este tocmai forma. În acest caz forma ca trăsătură obiectuală cu semnificație determinată va fi predominantă față de culoare.

6. Reflectarea conceptualului se dezvoltă în tot cursul copilăriei și al adolescenței. Rolul activ al noțiunilor generale în determinarea procesului de abstractizare crește în continuare datorită acumulării și sistematizării experienței și a cunoștințelor, datorită perfecționării și con-

solidării structurilor dinamice complexe care constituie baza fiziologică a sistemelor de noțiuni însușite. În cursul dezvoltării devine posibilă mobilizarea rapidă a integratorilor de diferite grade după cerințele sarcinii concrete ceea ce înseamnă creșterea rolului determinant al reflectării conceptualului în activitatea de abstractizare și generalizare.

7. În cursul dezvoltării activității de abstractizare și generalizare, o dată cu predominarea conceptualului crește și posibilitatea de a schimba criteriul abstractizării și al generalizării. Spre deosebire de predominarea obiectualului, predominarea conceptualului nu duce la fixarea unei anumite scheme în desfășurarea activității de abstractizare și generalizare ci din contră deschide posibilitățile tot mai largi a unor abstractizări noi, și intensifică gradul de mobilitate a operațiilor de gândire, sporind prin aceasta posibilitatea de a desprinde noi și noi însușiri și raporturi ale obiectelor și fenomenelor lumii reale.

Catedra de psihologie

BIBLIOGRAFIE

1. Bogoiavjenski, D. N., *K karakteristike professor abstrakții i obobščeniia pri usvoenii gramatiki*, „Vopr. Psih.”, 1958, nr. 1.
2. Denisova, Z. V., *Ob izučenii analitičko-sinteticeskoi deatelnosti detei doškolnogo vozrasta pri pomošci predmetnih vazdražitelii*, „Izvestia Akad. Ped. Nauk RSFSR.” nr. 75.
3. Descocudres, A., *Couleur, forme ou nombre?*, „Arch. de Psych.” 1914, nr. 56.
4. Eljasch, *Neue Abstraktionsversuche bei vorschulpflichtigen Kindern*, „Zeitsch. für Psych.” 1928, Bd. 105.
5. Fadeeva, V. K., *Osobennosti vzaimodistva pervoi i vtoroi signalnih sistem pri obrazovanii uslovnoi reakții na slojnu vazdražitelii u detei*, „Jurnal Višš. Nerv. Deiat.”, 1951, nr. 3.
6. Galperin, P. I., *O formirovanii čuistvennih obrazov i poniatii*, Materiali sovescianiia po psihologii. 1—4 iulia 1955 g.
7. Hanfmann, E., Kasanin, J., *A method for the study of concept formation*, „Journ. of Psych.” 1937, vol. 3.
8. Hull, C. L., *Quantitative aspects of the evolution of concepts*, „Psychol. Monogr.”, 1920, vol. 28, nr. 123.
9. Istomina, Z. M., *Raportul dintre perceperea și denumirea culorii la copii*, „Rev. de Psih.” 1958, nr. 4.
10. Ivanov-Smolenski, A. G., *Ob Evuenu sormestnoi raboti pervoi i vtoroi signalnih sistem mozgovoii kori*, „Jurn. Viššei Nerv. Deiat.”, 1951, nr. 1.
11. Katz, D., *Studien zur Kinderpsychologie*, Leipzig, 1913.
12. V. Kuenburg, M., *Über Abstraktionsfähigkeit und die Entstehung von Reaktionen beim vorschulpflichtigen Kind*, „Zeitsch. f. angew. Psychol.”, 1920.
13. Kostjuk, G. S., *Voprosi mišlenia v sovetškoii psihologii*, „Vopr. Psih.”, 1958, nr. 5. (vezi: Revista de psihologie, 1958, nr. 2).
14. Krasnogorski, N. I., *Trudi po izučeniia viššei nervnoi deatelnosti čeloveka i životnih*, Moskva, Medghiz, 1954.
15. Külpe, O., *Versuche über Abstraktion*, Bericht über d. I. Kongr. für exp. Psychol.
16. Leikina, B. S., *O reakții na otnošenie i na absolutnii priznaki predmetov u detei pred-doškolnogo vozrasta*, „Vopr. Psih.”, 1957, nr. 4.
17. Leontiev, N. A., *Senzațiiile, percepția și atenția copiilor de vîrstă școlară mică*, Studii de psihologia copilului (Sub. red. N. A. Leontiev). Edit. de Stat Did. și Ped. 1953.
18. Lipkina, A. I., *Abstrahirovanie nečasimisia svoiste obiectov nejivoi prevodi*, Psihologhia primeneniia znanii k rešeniiia ucebnih zadaci (Sub red. N. A. Mencinskaia), Akad. Ped. Nauk. RSFSR, 1958.
19. Liublinskaia, A. A., *Nekotorie osobennosti vzaimootnošeniia slova i nagliadnosti v formirovanii predstavlenii*, „Vopr. Psih.” 1956, nr. 1.

20. Lutz, A., *Teilnehaltliche Beachtung, Auffassung und Persönlichkeit-Typus*, „Zeitsch. f. Psych.“ Erg. Bd. 14, 1925.
21. Mesceriakov, I., *Mechanizmi narusenija profesov otvlečenija i obobščenia u umstvenno otstavnih detei*. Problemi višsei nervnoi deiateľnosti normalnovo i anormalnovo rebenka (Sub red. A. R. Lurja) Moskva, Akad. Ped. Nauk RSFSR, 1958.
22. Orbelli, L. A., *Osnovnye vechi izučenia višsei nervnoi deiateľnosti rebenka*, „Jurnal Višsei Nerv. Deat.“, 1955, nr. 5.
23. Popescu-Neveanu, P., Macadzob, D. și Floru, M., *Studiul unor particularități ale dezvoltării generalizării în reprezentare*, „Revista de Psih.“, 1956, nr. 1—2.
24. Pufan, P., *Rolul asociațiilor și al elementului categorial logic în formarea semnificației percepției copilului prescolar*, „Revista de Psih.“, 1956, nr. 1—2.
25. Révész, G., *Abstraktion und Wiedererkennung*, „Zeitsch. f. Psych.“ 1926, Bd. 98.
26. Roșca, A. I., *Ustoria sposobstvuiușcie abstrahirovaniju i obobščenia*, „Vopr. Psih.“, 1958, nr. 6.
27. Roșca, A. I., *Ușurarea activității de generalizare și abstracționare prin neutralizarea inducte negative în cadrul stimulenților complecși*, „Revista de Psih.“ 1956, nr. 1—2.
28. Rubinštein, S. L., *O mišlenie i putiah ego issledovania*. Izd. Acad. Nauk RSFSR, 1958.
29. Scholl, R., *Zur Theorie und Typologie der teilnehaltlichen Beachtung der Form und Farbe*, „Zeitsch. f. Psychol.“, 1927, Bd. 101.
30. Skripčenko, A. V., *Osobennosti obobščenia u učașihia I—II klasov*. Materiali sovesceania po psihologii 1—6 iulia 1955 g. Moskva, Izd. Akad. Ped. Nauk RSFSR, 1957.
31. Tobie, A., *Entwicklung der teilnehaltlichen Beachtung von Farbe und Form im vorschulpflichtigen Kindesalter*, „Zeitsch. f. angew. Psych.“ Reihe 38.
32. Volkova, V. D., *O nekotoryh osobennostiah ustovnih reflexov na recetie razdražitelii u detei*, „Fiziol. Jurn.“, 1953, nr. 5.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ В СВЯЗИ С ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АБСТРАГИРОВАНИЯ И ОБОБЩЕНИЯ

(Краткое содержание)

В этом исследовании мы произвели четыре опыта с испытуемыми различных возрастов.

Самые младшие из них были дошкольники 3—4 лет, а самые старшие были студенты или выпускники университета.

Кроме них мы работали и с группой олигофренов. В целом были подвергнуты опыту сверх 400-ых сот испытуемых.

В наших опытах мы применили метод классификации картинок, (сделанных на карточках), а также и метод образования условных моторных рефлексов при помощи речевого подкрепления.

На основе анализа полученных данных мы можем сделать следующие выводы:

1. В процессе абстрагирования и обобщения исключительно важную роль играют различные формы отражения, образованные во время предыдущей деятельности анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения. Такими формами отражения являются обобщенное представление предметов обозначенное словом и понятие о предметах или об определенных категориях предметов или явлений.

Так как эти формы отражения мобилизованы определенным образом, в зависимости от конкретной задачи, от возбудителей и степени их развития, они играют решающую роль в развитии деятельности абстрагирования и обобщения.

2. Те основные и общие свойства предмета, которые могут быть изображены наглядно и которые отражены в обобщённом представлении предмета, обозначенном словом, можем назвать „предметными” свойствами, а те свойства, связи или существенные и общие функции предметов или категорий предметов и явлений, которые не могут быть представлены наглядно, можем назвать „понятийными” и они могут быть отражены только в понятии.

3. Процесс абстрагирования и обобщения у дошкольников обусловлен в первую очередь обобщёнными представлениями предмета, обозначенными словом, через которые отражается „предметность”. Но по мере того как дети подрастают, роль отражения „понятийности” в определении процесса абстрагирования и обобщения увеличивается.

4. Те компоненты сложного раздражителя, которые не входят в состав предметности или понятийности, следовательно, которые не имеют определённого значения, не являются преобладающими в процессе абстрагирования и обобщения. Так, например, цвет картинок, которые изображают какие-либо предметы, не являясь составной частью ни предметности, ни понятийности, не имеет роли критерия классификации картинок. Преобладание цвета по отношению к понятийности устанавливается только в том случае, когда отражение понятийности находится ещё на низком этапе развития (например у дошкольников). Однако предметность преобладает по сравнению с цветом даже у дошкольников и у олигофренов.

5. Лёгкое преобладание цвета замечается у дошкольников и в случае классификации цветных геометрических фигур. Причиной этого преобладания является то, что для этих детей геометрические фигуры не имеют предметного характера. В школьном возрасте, благодаря занятиям ребёнка, геометрические фигуры приобретают характер предмета, главным свойством которого является именно форма. В этом случае форма, как предметная черта с определённым значением, будет преобладающей по сравнению с цветом.

6. Отражение понятийности развивается на протяжении всего детства и юности. Активная роль общих понятий в определении процесса абстрагирования постепенно увеличивается, благодаря накоплению и систематизации опыта и знаний, благодаря усовершенствованию и укреплению сложных динамических структур, являющихся физиологической основой систем усвоенных понятий.

В течение развития становится возможной быстрая мобилизация интеграторов различных степеней в зависимости от требования конкретной задачи. Это означает повышение решительной роли отражения понятийности в деятельности абстрагирования и обобщения.

7. В течение развития деятельности абстрагирования вместе с преобладанием понятийности повышается и возможность изменить критерий абстрагирования и обобщения. В отличие от преобладания предметности, преобладание понятийности не ведёт к установлению определённой схемы в развитии деятельности абстрагирования и обобщения, а наоборот, открывает всё более широкие возможности новых абстра-

гирований и усиливает степень подвижности мыслительной операции, увеличивая тем самым возможность выделять всё новые и новые свойства и отношения предметов и явлений реального мира.

QUELQUES PROBLÈMES RELATIFS AU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ D'ABSTRACTION ET DE GÉNÉRALISATION

(Résumé)

Nos recherches ont comporté 4 expériences sur des sujets d'âge différent. Les plus jeunes étaient des pré-scolaires de 3 à 4 ans, les plus âgés, des étudiants ou des diplômés de l'université. Nous avons travaillé en outre avec un groupe d'oligophrènes. Au total plus de 400 sujets ont été soumis à l'expérience.

Nous avons appliqué dans nos expériences la méthode de classification d'images sur *cartons* ainsi que la méthode de formation de réflexes moteurs conditionnés aidée du renforcement verbal.

Sur la base des données obtenues nous pouvons formuler les constatations suivantes:

1. Dans l'activité d'abstraction et de généralisation jouent un rôle particulièrement important les diverses formes de réflexions élaborées au cours de l'activité d'analyse et de synthèse de l'abstraction et de la généralisation antérieures. De telles formes de réflexion seraient entre autres la représentation (image) des objets, généralisée et verbalisée, et la notion relative à des objets ou à certaines catégories d'objets ou de phénomènes. Ces formes de réflexion sont actualisées d'une certaine manière, en fonction de la tâche concrète, de la sorte d'excitants, et en fonction de leur degré de développement, d'achèvement quant au rôle déterminant qu'elles ont dans le déroulement de l'activité d'abstraction et de généralisation.

2. Ces propriétés essentielles et générales de l'objet qui peuvent avoir une présentation intuitive et qui sont reflétées dans la représentation (image) généralisée et verbalisée de l'objet nous pouvons les nommer qualités „*objectuelles*”; quant aux propriétés, relations ou fonctions essentielles et générales des objets ou de certaines catégories d'objets et de phénomènes qui ne peuvent pas avoir de présentation intuitive, elles constituent le „*conceptuel*” et ne peuvent être reflétées que dans la notion.

3. L'activité d'abstraction et de généralisation chez les enfants pré-scolaires est déterminée en premier lieu par les représentations généralisées et verbalisées grâce auxquelles se reflète l'objectuel. Mais en même temps que la croissance en âge, le rôle de la réflexion du conceptuel s'accroît dans la détermination du processus d'abstraction et de généralisation.

4. Les composantes de l'excitant complexe qui n'entrent pas dans la composition de l'objectuel ou du conceptuel et qui n'ont donc pas une signification déterminée, ne sont pas prédominantes dans l'activité d'abstraction et généralisation. Par exemple la couleur des images qui représentent certains objets, n'étant partie constituante ni de l'objectuel ni du conceptuel, ne joue pas le rôle de critère dans la classification des images. La prédominance de la couleur sur le conceptuel ne se constate que dans le cas où la réflexion du conceptuel est encore dans une phase inférieure de développement (par ex. chez les enfants pré-scolaires). Mais l'objectuel prédomine sur la couleur même chez les pré-scolaires et chez les enfants oligophrènes.

5. Une légère prédominance de la couleur s'observe chez les enfants pré-scolaires également dans le cas de la classification des figures géométriques colorées. La cause de cette prédominance est le fait que les figures géométriques, pour ces enfants, n'ont pas un caractère objectuel; mais à l'âge scolaire, grâce aux préoccupations qu'a alors l'enfant, les figures géométriques acquièrent le caractère d'objet dont la propriété essentielle est précisément la forme. Dans ce dernier cas la forme comme caractère objectuel à signification déterminée sera prédominante par rapport à la couleur.

6. La réflexion du conceptuel se développe dans tout le cours de l'enfance et de l'adolescence. Le rôle actif des notions générales dans la détermination du procès d'abstraction croît de façon continue grâce à l'accumulation et à la systématisation de l'expérience et des connaissances, grâce au perfectionnement et à la consolidation des structures dynamiques complexes qui constituent la base physiologique des systèmes de notions acquises. Au cours du développement devient possible la mobilisation rapide des intégrateurs de différents degrés d'après les exigences de la tâche concrète, ce qui équivaut à la croissance du rôle déterminant de la réflexion conceptuelle dans l'activité d'abstraction et généralisation.

7. Au cours du développement de l'activité d'abstraction et généralisation, une fois acquise la prédominance du conceptuel, s'accroît aussi la possibilité de changer le critère de l'abstraction et de la généralisation. À la différence de la prédominance de l'objectuel, la prédominance du conceptuel ne mène pas à la fixation d'un certain schéma dans le déroulement de l'activité d'abstraction et généralisation, mais crée au contraire des possibilités toujours plus larges d'abstractions nouvelles et intensifie le degré de mobilité des opérations de pensée, augmentant par là la possibilité de dégager sans cesse de nouvelles propriétés, de nouveaux rapports des objets et des phénomènes du monde réel.

UNELE PARTICULARITĂȚI DE VIRSTĂ ALE ACTIVITĂȚII DE ANALIZĂ ȘI SINTEZĂ

de
FODOR KATALIN

Activitatea de analiză și sinteză este o activitate fundamentală a etajelor superioare ale sistemului nervos central, o activitate orientată asupra obiectelor și fenomenelor din mediul înconjurător (extern și intern), care se realizează pe baza unor mecanisme interne (mișcarea proceselor nervoase fundamentale) după cum arată I. P. Pavlov [6].

Activitatea de analiză și sinteză îmbracă forme diferite. Dintre acestea forma superioară a activității de analiză și sinteză o constituie — după cum se știe — abstractizarea și generalizarea. „Procesul gândirii — spune S. L. Rubinștein — este înainte de toate *activitate de analiză și de sinteză* a celor desprinse prin analiză, iar apoi, ca rezultat al acestora *abstractizarea și generalizarea*” [8:28].

Formele superioare ale activității de analiză și sinteză se constituie la om în cursul dezvoltării individuale. Legile și factorii determinanți ai dezvoltării activității de analiză și sinteză au fost studiate de numeroși cercetători, abordând problema sub diversele sale aspecte și cu ajutorul unor metode multiple. Constatările făcute pe baza diverselor cercetări subliniază rolul indispensabil al limbajului în dezvoltarea activității de analiză și sinteză.

P. I. Galperin, cercetînd procesul de formare a operațiilor intelectuale, constată că acestea se formează și se dezvoltă prin interiorizarea acțiunilor externe, materiale, datorită includerii în acest proces a limbajului, fapt care determină schimbarea însăși a caracterului activității [3]. A. A. Liublinskaia, pe baza cercetărilor asupra dezvoltării activității de cunoaștere la copil, afirmă că dezvoltarea reflectării abstracte și generalizate este condiționată de însușirea limbajului [4]. Așadar însușirea limbajului este o condiție indispensabilă a dezvoltării formelor superioare ale activității de analiză și sinteză, deoarece limbajul este mijlocul de transmitere a cunoștințelor acumulate în decursul dezvoltării istorico-sociale.

Potrivit gradului de însușire a limbajului, activitatea de analiză și sinteză însăși devine tot mai activă, întrucât funcția de reglare, pe care la început o deținea numai cuvântul rostit de adult — deci din exterior — treptat devine o funcție proprie copilului însuși. Odată cu însușirea și perfecționarea limbajului, în viața psihică a copilului apar premisele autoreglării; activitatea sa dobândește tot mai mult un caracter voluntar.

În lucrarea de față ne propunem să urmărim unele particularități de vîrstă ale activității de analiză și sinteză.

Datele obținute de E. N. Marținovskaia, L. A. Abramian și alții dovedesc că raporturile de forță dintre componentele stimulentei complexe pot fi modificate prin intervenția cuvîntului încă de la vîrsta preșcolară (grupa mică) [5]. După cum reiese din datele obținute de I. Supînova și M. Surina pot interveni modificări esențiale în procesul de analiză a semnalelor sub influența funcției nominative (de denumire) a cuvîntului chiar și la copilul de 1^{1/2}—2 ani. Aceasta înseamnă că procesul de formare a legăturilor condiționate poate fi supus unei restructurări sub acțiunea cuvîntului chiar la această vîrstă [4].

Cuvîntul își exercită însă influența asupra analizei și sintezei excitanților complecși, asupra raporturilor de forță dintre componentele excitantului complex nu numai cînd este prezentat ca excitant extern (rostit de alții) ci individul însuși verbalizează excitanții care acționează asupra lui, deci influențează prin limbajul său propriu activitatea de analiză și sinteză. Dar posibilitatea reglării prin limbajul propriu, apare în cursul dezvoltării individuale mai tîrziu decît posibilitatea reglării prin cuvîntul rostit de alții. Această formă a activității de analiză și sinteză în care se manifestă „autoreglarea“ reprezintă o treaptă superioară a activității de analiză și sinteză [11], care se formează în urma unei dezvoltări îndelungate. Ca rezultat al acestei dezvoltări apare pentru individ posibilitatea de a desprinde și a verbaliza tot mai mult trăsăturile esențiale și generale ale stimulenților (complecși) care acționează asupra lui, precum și capacitatea de a-si orienta activitatea de analiză și sinteză asupra acestor trăsături. În stabilirea raporturilor de forță dintre componentii excitantului complex, determinantă este într-o măsură tot mai mare noțiunea obiectului dat, fără să fie necesară prezența cuvîntului ca excitant extern.

În cercetarea noastră am urmărit modul în care cunoștințele fixate în noțiune și mobilizate prin activitatea verbală proprie, determină raporturile de forță dintre componentele stimulentei complexe. În acest scop, am pus subiecții noștri de diferite vîrste în fața unei sarcini oarecum neobișnuite. Și anume se dădea sarcina de a desprinde dintre trăsăturile unor obiecte date prin imagini, acele note care nu sînt reflectate în noțiunea corespunzătoare — deci notele neesențiale — date însă în percepția nemijlocită. Rezolvarea probei cere să se desprindă componenta „culoare“ și să se distingă imaginile pe baza acesteia (reacționînd cu o mîină la cele roșii și cu cealaltă mîină la cele de culoare albă). Am considerat această sarcină oarecum neobișnuită, deoarece pentru rezolvarea ei era necesară desprinderea unei însușiri care în general nu este

o notă esențială a clasei respective de obiecte, deși constituie nota comună a fiecărui grup de imagini aplicate. Pentru a rezolva problema, subiecții trebuiau să facă oarecum abstracție tocmai de trăsăturile esențiale ale stimulenților.

METODICA CERCETĂRII

În experiențele noastre am elaborat două reacții motrice condiționate; una consta în apăsarea pe o pîrghie cu mîna stîngă, iar cealaltă în apăsarea pe o altă pîrghie cu mîna dreaptă.

Pentru formarea acestor reacții condiționate am aplicat o variantă a întăririi verbale. La apariția primului stimulent (imaginea unui *steag roșu*) pe ecran, subiectului i se dădea instrucția să apese cu mîna stîngă, iar la apariția stimulentei al doilea (imaginea unei *pisici albe*) i se spunea să apese cu mîna dreaptă. Acest procedeu s-a aplicat repetîndu-se mereu stimulentei într-o ordine neregulată, pînă cînd nu mai era nevoie de întărire verbală. După aceasta s-a trecut la prezentarea altor stimulente limitînd însă întărirea verbală la aprobarea sau dezaprobarea răspunsului dat de subiect. În felul acesta am avut posibilitatea să constatăm, după cîte prezentări ale imaginilor reușea subiectul să desprindă componenta stimulentei pe baza căruia reacția putea fi generalizată conform intrărilor verbale.

În *seria I a experimentului*, excitanții utilizați au fost următorii: imaginea unor *căpșuni roșii*, imaginea unei *rochii roșii*, pentru reacția cu mîna stîngă și imaginea unei *mese albe*, imaginea unei *poșete albe*, imaginea unui *trandafir alb*, pentru reacția cu mîna dreaptă.

Dacă după prezentarea acestor stimulente, subiecții nu reușeau să desprindă culoarea roșie și albă și să generalizeze pe baza acestei componente, atunci procedam la prezentarea seriei de stimulente în ordinea următoare:

rochie roșie
rochie albă
 poșetă albă
 poșetă roșie
trandafir alb
trandafir roșu

În felul acesta, aplicînd succesiv imaginea aceluiași obiect prezentînd însă de fiecare dată culori diferite și utilizînd întărirea corespunzătoare acestor două imagini, am procedat de fapt la opunerea celor doi stimulente.

După ce subiecții au reușit să generalizeze, adică să reacționeze în mod adecvat (cu mîna stînga la figurile roșii și cu mîna dreaptă la figurile albe, indiferent de obiectul redat în figură) s-au aplicat următorii stimulente verbali: *sînge*, *zăpadă*, *lapte*, *vișine*, *făină*, *jăratec*, *cearceaf*.

Experiența s-a încheiat după ce s-a obținut generalizarea reacțiilor corespunzătoare la aceste semnale verbale și după ce subiectul a fost în stare să transpună pe plan verbal această generalizare.

În *seria a II-a a experimentului* am prezentat aceiași stimulenți, utilizând aceeași metodă. S-a inversat însă ordinea semnalelor și anume, s-a început cu semnalele verbale și s-a continuat cu cele concrete (cu imaginile).

În cele două serii au participat subiecți diferiți. În total au fost supuși experienței 50 de persoane dintre care în seria I — 10 au fost elevi din cl. I, 10 din cl. a IV-a, iar 10 au fost studenți. În seria a II-a, au participat 10 elevi din cl. a IV-a și 10 studenți.

Pentru studierea multilaterală a fenomenului cercetat, experiențele din seria I au fost efectuate și la copiii surdo-muți din clasele a III-a și a IV-a (de la școala de surdo-muți). În același timp pentru a se asigura posibilitatea de comparație, am aplicat această metodă și la 10 copii auzitori din cl. I. Astfel numărul total al subiecților s-a ridicat la 80.

PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA DATELOR EXPERIMENTALE

În desfășurarea experimentului s-au obținut rezultate oarecum neașteptate. Desprinderea din imaginile prezentate a componentei „culoare“ și generalizarea reacției condiționate pe baza acestei componente, a putut fi obținută — contrar părerii obișnuite — numai cu mare greutate la elevii din cl. I și la surdo-muți, în timp ce la studenți aceasta s-a obținut cu multă ușurință.

Datele obținute în prima serie a experimentului, prezentate grafic în fig. 1 ne arată în procente numărul de aplicări ale excitanților necesare pentru obținerea generalizării la diferitele categorii de subiecți raportat la media numărului de aplicări necesare la elevii din cl. I.

În experiența noastră, pentru a rezolva corect sarcina pusă în fața subiecților, era necesară tocmai desprinderea unei componente dată în mod nemijlocit în percepția sensorială și cu toate acestea, sarcina a fost rezolvată cu mai multă ușurință de subiecții de vîrstă mai mare decît de cei mai mici.

Pentru a putea da acestui fapt o explicație, vom analiza datele obținute în *seria I a experimentului* și vom urmări procesul rezolvării aceleiași sarcini la diferitele grupe de vîrstă.

La elevii din cl. I am constatat în cursul experienței că pentru desprinderea componentei „culoare“ și realizarea generalizării pe baza acestei componente sînt necesare foarte multe aplicări ale excitanților. S-a putut constata, de asemenea, că la această categorie de subiecți, desprinderea componentei „culoare“ a putut fi asigurată numai după ce s-au utilizat succesiv imaginile care reprezentau aceleași obiecte și care se deosebeau numai din punctul de vedere al culorii. Prin urmare desprinderea componentei necesare a putut fi asigurată numai prin utilizarea procedurii opunerii.

Pentru exemplificare să urmărim desfășurarea experimentului în cazul elevului Sz. S. (cl. I). La elevul Sz. S. legăturile condiționate la diferiții stimulenți concreți (imagini) se formează în mod izolat. Conexiunile temporare rămîn separate unele de altele, fără nici o urmă de

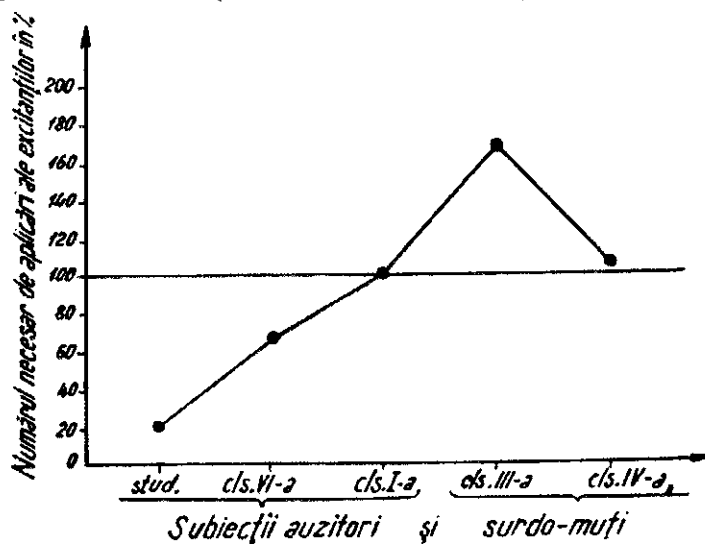


Fig. 1

generalizare. După a 72-a prezentare a stimulenților, la întrebarea: cînd trebuie să apeși cu mîna stîngă, el răspunde: „la pisică, la steag, la rochie“. Reiese din acest răspuns, pe de o parte, că elevul încă nu a desprins componenta „culoare“ din complexul excitantului, iar pe de altă parte, dă o relatare greșită despre reacțiile făcute, deoarece la stimulentele „pisică“ și „rochie“ nu a reacționat cu mîna stîngă.

După a 82-a prezentare a stimulenților am început să aplicăm procedeul opunerii. În urma aplicării stimulenților *masă albă*, *rochie albă*, *trandafir roșu* — la care subiectul a dat răspunsuri corecte — am aplicat pentru prima dată stimulentele *rochie roșie*. La acest stimulent răspunsul a fost greșit fiind identic cu cel dat la stimulentele *rochie albă*. Prin urmare componenta „culoare“ nu a devenit încă dominantă. Stingem în continuare această legătură greșită și întărim legătura dintre stimulentele *rochie roșie* și reacția cu mîna stîngă. Apoi aplicăm din nou stimulentele la care s-au format deja legături izolate („masă albă“, „pisică albă“, „căpșuni roșii“, „steag roșu“ etc.). Reacțiile sînt corecte. Introducem o nouă opunere prin prezentarea stimulentele *trandafir alb*, care nu fusese încă prezentat. Răspunsul dat de elevul Sz. S. este greșit fiindcă este identic cu cel dat la stimulentele *trandafir roșu*. După cum vedem, desprinderea componentei „culoare“ și generalizarea pe baza acesteia, nu s-a realizat nici după diferențierea stimulentele *rochie albă* și *rochie roșie*.

Generalizarea pe baza componentei „culoare“ s-a obținut numai după aplicarea repetată a procedurii opunerii. Se poate presupune că aplicarea acestui procedeu ar fi fost mai eficace, dacă nu ar fi fost precedată de prezentarea îndelungată a stimulenților în care elementul opunerii nu era prezent.

Prezentăm un fragment din protocolul experienței:

Numărul crt. al prezentării stimulenților	Stimulentul	Reacția	Întărire prin aprobare sau dezaprobare
96	trandafir alb	m. dreaptă	corect
97	trandafir alb	m. dreaptă	corect
98	poșetă roșie	m. stîngă	corect
99	trandafir alb	m. dreaptă	corect
100	poșetă albă	m. stîngă	greșit
101	poșetă albă	m. dreaptă	corect
102	poșetă albă	m. dreaptă	corect
103	poșetă roșie	m. stîngă	corect
104	poșetă albă	m. stîngă	greșit
105	poșetă albă	ni. dreaptă	corect
106	poșetă roșie	m. stîngă	corect
107	steag roșu	m. stîngă	corect
108	rochie albă	m. dreaptă	corect
109	trandafir roșu	m. stîngă	corect
110	rochie roșie	m. stîngă	corect
111	rochie albă	m. dreaptă	corect
112	poșetă roșie	m. stîngă	corect
113	poșetă albă	m. dreaptă	corect

Din fragmentul redat vedem, că la acest subiect, generalizarea pe baza desprinderii componentei „culoare“ se obținea de abia la a 110-a prezentare a stimulenților. După a 113-a prezentare la întrebarea: „cînd apeși cu dreapta și cînd cu stînga?“ subiectul răspunde: „Cu stînga cînd e roșu și cu dreapta cînd e alb.“ Subiectul verbalizează generalizarea. În urma acestei generalizări dă reacții corecte și la stimulenții verbali: *sînge, zăpadă, lapte* etc. În legătură cu reacțiile față de stimulenții verbali, subiectul se explică: „Știu că vișinile și sîngele sînt roșii, iar laptele este alb și zăpada este tot albă.“

Datele obținute în experiențele efectuate cu elevi din cl. I dovedesc, pe de o parte, că desprinderea componentei „culoare“ se realizează numai după introducerea procedurii opunerii, iar pe de altă parte, că în urma desprinderii culorii și a generalizării pe baza acestei componente, generalizarea făcută pătrunde și în sfera excitanților verbali care semnalizează obiecte ce prezintă ca însușire componenta desprinsă.

Examinînd răspunsurile verbale ale elevilor din cl. I putem vedea că înainte de a aplica procedeu opunerii la nici un elev nu figura elementul „culoare“ în răspunsul verbal. Fiecare desprindea „obiectul“ izolat, fără să generalizeze. De ex. „cu mîna aceasta apăs la pisică, la rochie, iar cu cealaltă mînă la căpșuni“ (L. I. 8 ani). „Cu stînga, cînd

e poșetă, cu dreapta, cînd e floare, pisică și masă" (R. M. 8 ani). „Cu mîna stîngă cînd îmi arătați căpșunii și cu dreapta, cînd văd pisica" (K. I. 8 ani).

După opunerea unei singure perechi de imagini desprinderea culorii s-a obținut numai la această pereche, deci nu într-o formă generalizată. De ex. „apăs cu stînga cînd e trandafir, cu dreapta cînd e pisică, masă și rochie albă" (T. I.). „Cu stînga — la poșetă, la steag, la rochie roșie, cu dreapta — la trandafir, la pisică și la rochie albă" (L. I.).

Prin urmare, desprinderea culorii și generalizarea reacției pe baza ei, se obține la subiecții de această vîrstă numai după opunerea mai multor perechi de imagini. Odată cu obținerea generalizării pe baza culorii se schimbă și relațiile verbale ale elevilor în sensul că acestea nu se mai referă la obiect, ci numai la culoare (de ex. „Cu stînga la roșu, cu dreapta la alb").

Să trecem acum la prezentarea rezultatelor obținute cu elevii din cl. a IV-a. Analizînd datele obținute am putut constata că la 20% dintre subiecții din cl. a IV-a, desprinderea culorii imaginilor se obține fără a utiliza opunerea imaginilor ce reprezintă același obiect, redat însă în culori diferite, în timp ce la 80% din acești elevi era necesar să se aplice procedeul opunerii. În general — și la aceștia din urmă — problema s-a rezolvat mult mai ușor decît la elevii din cl. I. La elevii din cl. a IV-a a fost suficient să aplicăm o singură dată procedeul opunerii, chiar la o singură pereche de imagini, pentru ca să obținem reacția adecvată, ceea ce la copii din cl. I nu am întîlnit în nici într-un caz. În afara acestor deosebiri, procesul de formare a generalizării se desfășoară în același mod ca și la elevii din cl. I.

După ce am văzut deosebirile dintre rezultatele obținute la elevii din cl. I și ale copiilor din cl. a IV-a, să urmărim procesul de formare a generalizării la studenți. Să analizăm acest proces pe baza unui exemplu concret, tipic pentru această categorie de subiecți.

La studentul L. I. după ce s-au format primele două legături condiționate diferențiate, experiența se desfășoară în felul următor:

Nr. crt. al prezentații stimulentei	Stimulent	Reacția	Întărire prin aprobare sau dezaprobare
9	masă albă	m. stîngă	greșit
10	masă albă	m. dreaptă	corect
11	masă albă	m. dreaptă	corect
12	poșetă roșie	m. stîngă	corect
13	steag roșu	m. dreaptă	greșit
14	steag roșu	m. stîngă	corect
15	căpșuni roșii	m. stîngă	corect
16	rochie albă	m. dreaptă	corect
17	steag roșu	m. stîngă	corect
18	trandafir roșu	m. stîngă	corect

La întrebarea experimentatorului: „Cînd apeși cu stînga și cînd cu dreapta?“, subiectul răspunde: „La roșii cu stînga, la albe cu dreapta.“

19	trandafir alb	m. dreaptă	corect
20	cuvîntul : sînge	m. stîngă	corect
21	cuvîntul : lapte	m. dreaptă	corect
22	cuvîntul : cearceaf	m. dreaptă	corect
23	cuvîntul : vișine	m. stîngă	corect

Vedem din datele de mai sus că la acest subiect, generalizarea pe baza componentei neesențiale — culoarea — se realizează foarte repede fără aplicări numeroase ale excitanților și fără utilizarea procedurii opunerii. Acest fapt este caracteristic pentru toți studenții care au luat parte la experimentul nostru.

În cercetările efectuate cu surdo-muți s-au obținut următoarele rezultate.

Dintre copii surdo-muți din cl. a III-a nici unul nu a fost în stare să desprindă componenta „culoare“ și să generalizeze pe baza acestei componente fără utilizarea procedurii opunerii.

După obținerea generalizării, pe baza opunerii, din cei zece copii surdo-muți din cl. a III-a numai unul singur a fost capabil să redea și în formă verbală diferențierea și generalizarea pe care a efectuat-o în formă motrică. Cu toate acestea, la excitanții verbali „rosu“ și „alb“ au reacționat corect fără excepție. Aplicînd însă cuvintele: „vișine, sînge, făină, zăpadă“ etc., răspunsurile date de acești subiecți nu mai sînt corecte, ceea ce înseamnă că nu sînt în stare să desprindă pe baza cuvîntului o componentă neesențială a obiectelor semnalizate de cuvintele prezentate nici chiar dacă aceste componente au fost desprinse în prealabil la alți stimulenți.

La elevii surdo-muți din cl. a IV-a situația este alta. Dintre acești subiecți, 40% generalizează pe baza culorii fără utilizarea procedurii opunerii, iar verbalizarea generalizării precum și generalizarea la stimulenții verbali se obține la toți elevii din această categorie.

În *seria a II-a a experimentului* am început cu prezentarea stimulenților verbali. Studenții au reușit să rezolve problema după un număr de aplicări ale excitanților egal cu numărul aplicărilor necesare pentru obținerea generalizării în *seria I* (în care experiența începea cu prezentarea imaginilor). După formarea generalizării pe baza culorii la excitanții verbali „vișine, sînge, zăpadă“ etc., răspunsurile date la stimulenții concreți erau și ele corecte la toți subiecții din această categorie.

Rezultatele au fost cu totul deosebite la elevii din cl. a IV-a. La acești subiecți, aplicînd stimulenții verbali — „sînge“, „vișine“, „făină“, „zăpadă“ etc. — nu am reușit să obținem generalizarea pe baza componentei „culoare“ nici după 100 de aplicări ale excitanților. Reacții corecte la excitanții verbali au putut fi obținute numai după aplicarea prealabilă a excitanților concreți. Din acest fapt rezultă că elevii din cl. a IV-a nu sînt capabili să desprindă trăsăturile de culoare ale obiec-

telor pe baza denumirilor acestor lucruri care sînt prezentate ca excitanți verbali, cu toate că este vorba de obiecte care nu pot avea decît o anumită culoare. La acești elevi desprinderea culorii pe baza excitanților verbali și generalizarea pe baza acestei însușiri este posibilă numai în cazul în care, în prealabil, noțiunea de culoare a fost actualizată prin diferențierea culorilor unor excitanți concreți, utilizînd procedeul opunerii.

Văzînd că a doua variantă a experimentului nu poate fi rezolvată nici de către copii din cl. a IV-a, am renunțat să efectuăm această serie și cu elevi din cl. I.

*

Din datele prezentate reiese clar că în rezolvarea sarcinii care necesită desprinderea culorii unor obiecte cunoscute și generalizarea pe baza acestei însușiri desprinse, există o deosebire netă între subiecții de diferite vîrste. S-au constatat deosebiri între elevii din cl. I, elevii din clasa a IV-a și între studenți, precum și deosebiri nete între elevii din școlile de masă și între elevii din școlile de surdo-muți.

Să prezentăm aceste deosebiri într-o formă recapitulativă.

1. Desprinderea factorului culoare din imaginile unor obiecte și generalizarea pe baza acestei componente se realizează ușor la studenți fără utilizarea opunerii unor imagini care se deosebesc doar prin culoarea lor. La 20% dintre elevii din cl. a IV-a și la 40% dintre elevii surdo-muți din cl. a VI-a, acest rezultat a putut fi obținut numai printr-un număr mare de prezentări a stimulenților.

La copiii din cl. I, la elevii surdo-muți din cl. a III-a, la 80% dintre elevii din cl. a IV-a și la 60% dintre elevii surdo-muți din cl. a IV-a, generalizarea pe baza culorii nu a putut fi rezolvată decît pe baza opunerii.

2. Verbalizarea corectă a generalizării pe baza culorii se constată la toate categoriile de subiecți, în afară de copiii surdo-muți din cl. a III-a.

3. La fel generalizarea formată pe baza excitanților concreți se extinde și asupra stimulenților verbali care semnalizează obiecte de o anumită culoare la toți subiecții cercetați, în afară de copiii surdo-muți din cl. a III-a.

4. Desprinderea și generalizarea componenteii „culoare“ pe baza unor excitanți verbali care semnalizează obiecte de o anumită culoare, fără diferențierea prealabilă a componenteii „culoare“ pe baza excitanților concreți, poate fi realizată numai la studenți. La subiecții de vîrstă mai mică, pentru a putea desprinde prin analiză componenta „culoare“ a anumitor obiecte este necesar ca această însușire să fie dată, în prealabil, în percepția senzorială, nemijlocită.

*

În cele ce urmează vom încerca să explicăm fenomenele constatate în cursul experimentelor. În acest scop vom analiza procesele prin care

se realizează îndeplinirea sarcinii date și factorii care determină desfășurarea acestor procese.

Rolul verbalizării în rezolvarea sarcinii. În primul rând trebuie să constatăm că rezolvarea sarcinii propuse necesită din partea subiectului o activitate de analiză și sinteză superioară, adică o activitate de abstractizare și generalizare, deoarece era vorba de desprinderea unei însușiri comune mai multor obiecte și clasificarea acestora pe baza însușirii comune desprinse.

Activitatea de abstractizare și generalizare, presupune însă și participarea limbajului. În experiențele noastre, pentru realizarea abstractizării și generalizării, era nevoie de desprinderea verbală a însușirii comune a excitanților. Aceste semnale verbale însă nu erau prezentate de experimentator (afară de cazul copiilor surdo-muți din cl. a III-a) ci urmau să fie mobilizate, actualizate de către subiecții înșiși. Întărirea reacțiilor corecte și stingerea celor greșite de către experimentator, constituia un mijloc pentru determinarea mobilizării semnalelor verbale ale componentelor corespunzătoare aparținând excitanților. Aceste semnale verbale actualizate de către subiecții înșiși, au rolul de a regla desfășurarea activității de generalizare.

Relatările verbale ale subiecților noștri, din prima serie a experimentului, dovedesc că stimulenții concreți declanșează anumite reacții verbale pe planul limbajului intern și anume se actualizează denumirea verbală a obiectelor redade de figurile prezentate. După cum se știe, perceperea imaginilor evocă și denumirea lor; copilul percepe denumind. Denumirea semnalizează însă, întotdeauna, în forma generalizată. În conținutul semnalizării verbale a imaginilor nu se cuprindea și culoarea, deoarece acest component al excitanților nu reprezenta o însușire esențială a obiectelor și deci nu intra în conținutul noțiunii formate despre aceste obiecte.

Prin urmare verbalizarea, denumirea imaginii obiectului, constă, în primul rând, în actualizarea unei legături dominante și anume, în actualizarea legăturii dintre denumire și însușirile esențiale ale obiectului. Prin actualizarea acestei legături dominante, se inhibă — datorită inducției negative — efectul componentelor, în general, neesențiale ale obiectului. Astfel culoarea poșetei, a masei, a trandafirului etc. rămâne o componentă latentă, care nu este verbalizată; parcă subiectul nici nu-și dă seama de existența acestei însușiri.

În felul acesta rezolvarea problemei puse în fața subiecților în experiența noastră, cerea tocmai inversarea raporturilor de forță, stabilite prin intervenția noțiunii. Aceasta înseamnă că notele semnalizate prin denumirea obiectului trebuia să devină latente, în timp ce componenta în general neesențială — „culoarea” — trebuia să treacă pe primul plan, adică să fie dezinhibată. Necesitatea inversării raporturilor de forță cerea și o verbalizare corespunzătoare. Și anume, era nevoie ca în locul denumirii obiectelor prezentate în imagini să apară denumirea componentei „culoare”. Așadar pentru a se schimba raporturile de forță, trebuia să se schimbe și verbalizarea corespunzătoare.

Fără denumirea componentei „culoare“ nu se putea obține nici generalizarea corespunzătoare, deoarece excitanții asociați cu reacția mîinii stîngi, în afară de componenta „culoare“, nu prezentau altă notă comună prin care să se poată diferenția în mod generalizat de excitanții asociați cu reacția mîinii drepte. Și de partea stîngă și de partea dreaptă erau flori, fructe etc., ele se grupau într-o parte sau alta datorită culorii lor comune. În felul acesta pe baza elementului categorial fixat în legătură verbală dominantă nu se putea efectua generalizarea scontată prin experimentul nostru. Singura notă pe baza căreia se putea face generalizarea — fiind notă comună — era culoarea; or, tocmai aceasta era inhibată prin intervenția noțiunii. Pentru rezolvarea sarcinii era deci necesară dezinhibarea și detașarea acestei componente.

Un procedeu prin care se poate ușura desprinderea unei componente dintr-un excitant complex este procedeul nivelării cercetat de E. G. V a t u r o [10]. Pentru desprinderea însușirilor comune unei categorii de obiecte s-a dovedit foarte eficace procedeul aplicării unui „diferențiator“ [7], adică opunerea uneia sau a mai multor obiecte aparținînd altor clase de obiecte. Eficacitatea acestui procedeu constă în faptul că neutralizează efectul componentelor neesențiale, asigurînd în același timp concentrarea corespunzătoare a procesului de excitație în scoarta cerebrală.

După cum am văzut în cursul prezentării datelor experimentale, schimbarea raporturilor de forță dintre componentele excitantului complex, verbalizarea însușirii comune, predominarea componentei „culoare“ a fost obținută și în această experiență tot cu ajutorul opunerii. Și în acest caz am procedat la neutralizarea unor componente. Spre deosebire de alți cercetători, noi am opus însă însușirile esențiale ale obiectului și anume, imagini care reprezentau același obiect au fost legate de reacții diferite în funcție de culoarea lor diferită. Reacții diferite la imagini care reprezintă același obiect pot fi declanșate numai atunci, cînd aceste imagini prezintă anumite însușiri prin care se deosebesc între ele. Datorită faptului că însușirea pe baza căreia puteau fi diferențiate imaginile aceluiasi obiect, era prezentă în stimulent, era deci accesibilă în mod nemijlocit percepției, procedeul opunerii a asigurat ușor rezolvarea sarcinii la toate grupele de subiecți cercetați de noi.

Rezolvarea sarcinii necesită însă nu numai desprinderea însușirii prin care se deosebesc cele două grupe de imagini. Pentru a rezolva sarcina, subiecții trebuiau să generalizeze; or, aceasta nu se putea realiza fără verbalizarea componentei desprinsc. Verbalizarea asigură diferențierea grupelor de stimulenți, adică generalizarea diferențierii. Prin verbalizare, însușirea desprinsă poate deveni criteriul clasificării unor serii întregi de obiecte. Insușirea desprinsă de obiect dobîndește prin aceasta un alt purtător și anume cuvîntul. Culoarea fiind de acum legată, nu de un anumit obiect ci de cuvînt va putea fi componenta dominantă și în cazul prezentării unor imagini ale altor obiecte.

Din cele spuse reiese că legăturile verbale și actualizarea lor au un rol covârșitor în determinarea activității de analiză și sinteză, deoarece

însușirile verbalizate devin însușiri dominante, inhibând prin inducție negativă efectul altor însușiri.

Cauzele posibile ale deosebirii dintre rezultatele obținute la diferitele categorii de subiecți. După cum am văzut, pentru rezolvarea sarcinii a fost necesar să se actualizeze într-o anumită formă unele cunoștințe ale subiecților. Am văzut că această actualizare a fost posibilă la subiecții de vîrstă mai mică numai cu ajutorul procedurii opunerii, deși se cerea desprinderea unei însușiri neesențiale a obiectului, însușirea prezentă în stimulenții complecși utilizați.

Se pune întrebarea, din ce motiv schimbarea raporturilor de forță se obține mai ușor la subiecții de vîrstă mai mare decît la cei mai mici? Este oare posibil, ca predominarea legăturii verbale esențiale asupra celei neesențiale, să fie mai accentuată la copiii mai mici, decît la studenți?

Această presupunere nu poate fi acceptată deoarece ar fi în contradicție cu datele obținute pînă acum în cercetarea activității de analiză și sinteză.

Predominarea notelor neesențiale nu este caracteristică, în general, subiecților de vîrstă mai mare. Această predominare a unei însușiri neesențiale apare la aceștia numai în condițiile date ale experienței noastre.

Se pune însă întrebarea, de ce a fost nevoie la școlarii mai mici să se aplice procedee speciale pentru a obține predominarea culorii, în timp ce la studenți și la o parte dintre elevii din cl. a IV-a, nu a fost necesară o asemenea intervenție?

Credem că explicația acestui fapt poate fi găsită în gradul de organizare și de sistematizare a experienței și a cunoștințelor anterioare.

În cursul vieții anterioare s-a întipărit în scoarța cerebrală a subiecților o legătură (sau un sistem de legături) între excitantul complex (obiectul) și denumirea lui. Această legătură are o anumită structură, un anumit conținut, prin care se reflectă însușirile esențiale ale obiectului. În cursul formării acestor legături, datorită desprinderii notelor esențiale, raporturile de forță dintre componentele excitantului complex reprezentat de obiect, se restructurează. În urma acestui fapt, în raporturile de forță ale componentelor se formează o anumită ierarhie: notele esențiale devin dominante, iar cele neesențiale și accidentale devin latente. În perceperea obiectelor subiecții actualizează — după cum se știe — și denumirea acestor obiecte. Odată cu actualizarea denumirii obiectului se actualizează de fapt și aceste raporturi de forță, această ierarhie în urma căruia efectul componentei neesențiale — „culoare“ — se inhibă.

Bineînțeles, acest fapt este caracteristic nu numai copiilor de vîrstă mai mică ci și studenților. Dar la aceștia din urmă, raporturile de forță dintre componente, în condițiile date ale experimentului se restructurează cu destulă ușurință. După cum afirmă I. A. Samarin, mobilitatea gândirii se dezvoltă datorită formării și întipăririi unor sisteme multilaterale de asociații, datorită abstractizării și generalizării feno-

menelor individuale [9]. Datele obținute într-o altă cercetare a noastră, dovedesc că, la adulți trecerea de la o generalizare mai restrînsă la una mai largă și invers, poate fi realizată cu ușurință tocmai datorită faptului că la acești subiecți sistemele de legături, structurile dinamice întipărite și actualizate sînt multilaterale și consolidate [2].

Rezultatele obținute în a doua serie a experimentului nostru ne dovedesc că la adulți, desprinderea componentei „culoare” și generalizarea pe baza acesteia se poate obține destul de ușor chiar și în cazul prezentării unor stimulenți verbali; deci nu este nevoie ca însușirea desprinsă să fie neapărat percepută în momentul abstractizării. Cuvintele utilizate — „sînge”, „zăpadă”, „lapte”, „vișine” etc. — evocau reprezentările obiectelor corespunzătoare, fapt care dădea posibilitatea de a desprinde componenta „culoare”. Astfel la acești subiecți, pe lângă faptul că prin prezentarea stimulentei complex concret se actualizează ușor denumirea unor însușiri ale acestor stimulenți, se observă și ușurința de a desprinde și denumi unele însușiri pe baza prezentării semnalului verbal al obiectului.

Această mobilitate a activității de analiză și sinteză este posibilă datorită perfecționării sistemelor de legături corticale. Aceste sisteme de legături din primul și din cel de-al doilea sistem de semnalizare cuprind într-o măsură din ce în ce mai mare raporturi de identitate și de contradicție tot mai complexe care se pot actualiza în forme variate. Apare deci posibilitatea stabilirii variate a raporturilor de forță dintre componentele excitanților complecși și ierarhizarea variabilă a componentelor, care reflectă raporturile dintre obiecte nu într-o formă stereotipă, constantă, ci în mișcare.

Și elevi auzitori din cl. I și copii surdo-muți au sesizat faptul că unele figuri sînt albe iar altele roșii. Elevii din cl. a IV-a cunosc culoarea laptelui, culoarea singelui, a vișinelor etc. Cuvintele „sînge”, „zăpadă” etc. actualizează și la aceștia reprezentările corespunzătoare, care conțin desigur și componenta „culoare”. Cu toate acestea, în cazul lor, această însușire nu se detașează de reprezentare, deoarece predomină reprezentarea sau noțiunea obiectului ca atare. Dar aceste reprezentări și noțiuni despre obiect au încă un caracter oarecum static. Ele reflectă însușirile esențiale ale obiectului, dar nu toate aspectele. În această etapă de formare a noțiunii sînt fixate în noțiuni și separate anumite raporturi care determină într-un anumit fel activitatea de analiză și sinteză a scoarței cerebrale. Se observă deci un fel de imobilizare a raporturilor aflate în mișcare, în devenire, din realitate.

Dacă însă în prealabil actualizăm la acești subiecți reprezentarea culorii prin anumite procedee auxiliare, ei vor deveni capabili să desprindă elementul culoare și din reprezentările unor obiecte care prezintă o anumită culoare chiar și în cazul cînd sînt prezentate numai denumirile acestor obiecte. Numai elevii surdo-muți din cl. a III-a nu sînt capabili să îndeplinească sarcina pe baza excitanților verbali, nici după ce au efectuat generalizarea pe baza excitanților concreți. La această categorie de subiecți greutățile deosebite în rezolvarea sarcinii puse se ivesc

datorită lipsei de organizare și sistematizare a asociațiilor verbale, datorită imperfecțiunii structurilor dinamice.

Din cele spuse reiese că dezvoltarea activității de analiză și sinteză implică și o mobilitate, o plasticitate mai mare a acestei activități care este strâns legată de sistematizarea cât mai complexă a unor cunoștințe cât mai bogate.

Catedra de psihologie

BIBLIOGRAFIE

1. Elkin, D. G., *K voprosu o roli storoi signalnoi sistemī v professe vospriatia*, „Dokladi na soveščianii po voprosam psihologii”. Moskva. Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., 1954.
2. Fodor Katalin F. Csáki Magda, *Az útkapcsolódás jelensége az általánosítás folyamataiban*, „A kolozsvári „Victor Babeș” és „Bolyai” egyetemek közleményei”. Társadalomtudományi sorozat, I (1956) nr. 1-2, pp. 49-61.
3. Galperin, P. I., *Opīt izučenia formirovania umstvennih deistvii*, „Dokladi na soveščianii po voprosam psihologii”. Moskva. Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., 1954.
4. Linblinskaja, A. A., *Roli iazika v razvitii poznavatelnoi deiatelnosti rebenka*, „Dokladi na soveščianii po voprosam psihologii”. Moskva. Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., 1954.
5. Lurija, A. R., *Rol reci v psihiceskom razvitii rebenka*, „Voprosi Psihologii”. 1958. nr. 5. pp. 1-17.
6. Pavlov, I. P., *Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale*. București. Ed. Acad. R.P.R., 1951.
7. Roșca, A.I., *Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv*, „Studii de psihologie pedagogică” (sub red. Al. Roșca și A. Chircey). București. Edit. de Stat Did. și Ped. 1958.
8. Rubinstein, S. L., *O mišlenii i putiah ego issledovania*. Moskva. Izd. A. N. S. S. S. R., 1958.
9. Samarin, I. A., *Izucenie sistemnosti i podvojnosti assofii v umstvennoi deatelnosti školnikov*, „Dokladi na soveščianii po voprosam psihologii”. Moskva. Izd. A.P.N., R.S.F.S.R. 1954.
10. Vațuro, E. G., *Prințip „nivelirovania” i ego znacenie dlia psihologii i pedagogiki*, „Sovetskaia Pedagoghika”, 1954, nr. 3.
11. Zörgő Benjámin, *Az emberi agykéreg analízáló és szintetizáló tevékenységének aktív jellegéről*. „A Kolozsvári Bolyai Tudományegyetem (1945-55)”. Bukarest. Állami tanügyi és ped. kiadó. 1956.

НЕКОТОРЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

(Краткое содержание)

В этом исследовании испытуемые, подвергнутые опыту, должны были выделить свойство „цвет” на картинках, изображающих определённые предметы, отвлечься от сущности предмета и обобщить только лишь на основе его цвета. Для решения задания, при появлении картинок, определённого цвета, испытуемые должны были совершить определённую моторную реакцию, а при появлении картинок другого цвета, другую реакцию. После вербального отчёта на основе картинок, были представлены определённые слова, а именно, названия предметов определённого цвета (кровь, снег, молоко и т. д.). В этом случае надо было выделить цвет предметов, представленных лишь их названием. Во второй серии опытов были представлены сначала слова, а затем картинки.

Эксперименты были произведены над учениками I и IV классов, над студентами и над глухонемыми детьми III и VI классов.

На основе представленных и анализированных экспериментальных данных автор делает некоторые выводы относительно процесса развития деятельности анализа и синтеза.

Устанавливается, таким образом, что в течение индивидуального развития определённые связи или системы условных связей, являющихся результатом анализа и синтеза, запечатлеваются в коре головного мозга в речевой форме. Эти речевые связи, мобилизованные определёнными возбудителями, влияют в свою очередь на деятельность анализа и синтеза.

В процессе образования понятий появляется необходимый этап, на котором существенные свойства предметов отделяются (дифференцируются) от несущественных. На этом этапе определённые компоненты предмета (как сложного возбудителя), то-есть существенные признаки, приобретают доминирующую роль, по сравнению с другими. Образуется, следовательно, определённая иерархия, определённые силовые отношения между признаками предмета.

Но эта необходимая иерархия является в начале стереотипной, относительно статической. Едва лишь удалось ребёнку отразить в своих понятиях существенное и общее у определённых предметов, как уж несущественные или менее существенные признаки, благодаря отрицательной индукции, перешли на второстепенный план. На этом этапе образования понятия определённые отношения, выделенные и закреплённые словом, определяют *особым образом* деятельность анализа и синтеза коры головного мозга. Замечается, следовательно, своего рода „иммобилизация” движущихся отношений действительности. В этом положении слово может действовать против изменчивости силовых отношений между компонентами сложного возбудителя. Однако в дальнейшем, на более высоком уровне развития понятия, это положение совершенно изменяется. Благодаря тому, что каждое понятие включается во всё более богатую систему

других понятий, в результате расширения индивидуального опыта и усвоения социального опыта, организованного в определённые категории, слово становится сигналом относительно устойчивых, но в то же время в движении, отношений предмета, следовательно тех отношений, которые изменяются в зависимости от реальных условий, в которых они проявляются. Таким образом, деятельность анализа и синтеза становится способной раскрывать всё большее число разнообразных сторон объективной действительности.

QUELQUES PARTICULARITÉS D'ÂGE DE L'ACTIVITÉ D'ANALYSE ET SYNTHÈSE

(Résumé)

Dans cette recherche, les sujets soumis à l'expérience avaient pour tâche de dégager la qualité „couleur“ de gravures représentant des objets donnés, de faire abstraction de la nature de l'objet et de ne généraliser qu'à partir de la couleur de cet objet. Dans l'accomplissement de cette tâche, les sujets devaient effectuer une certaine réaction motrice à l'apparition des images d'une certaine couleur, et une autre réaction aux images de couleur différente. Après la formulation verbale de la tâche portant sur les images, on présentait certains mots, à savoir les dénominations d'objets d'une certaine couleur précise (sang, neige, lait etc.). Dans ce cas-là il s'agissait de ne dégager la couleur des objets présentés que par leur dénomination. Dans une deuxième série d'expériences, on présentait d'abord les mots et ensuite les gravures.

L'enquête a porté sur des élèves de I-ère année, sur des élèves de IV-ème, sur des étudiants, enfin sur des enfants sourds-muets de première classe et de sixième.

A partir des données expérimentales présentées et interprétées, l'auteur fait quelques constatations relatives au processus de développement de l'activité d'analyse et de synthèse.

On constate ainsi qu'au cours du développement individuel, certaines liaisons ou certains systèmes de liaisons conditionnées qui représentent le résultat d'une activité d'analyse et de synthèse, se gravent dans l'écorce cérébrale sous forme verbalisée. Ces liaisons verbales, actualisées par certains excitants, influencent à leur tour l'activité d'analyse et de synthèse.

Dans le processus de formation des notions apparaît une étape indispensable où les propriétés essentielles des objets se séparent (se différencient) des propriétés non-essentielles. A cette étape, certaines composantes de l'objet (comme excitant complexe), c'est à dire les notes essentielles, acquièrent un rôle dominant par rapport aux autres. Il se forme donc une certaine hiérarchie, certains rapports de force entre les notes que possèdent les objets.

Mais cette hiérarchie strictement nécessaire est au debut stéréotypée et relativement statique. A peine l'enfant est-il parvenu à réfléchir dans ses notions l'essentiel et le général de certains objets, que les notes non-essentiels ou moins essentielles sont déjà passées sur le plan secondaire, par suite de l'induction négative. A cette étape de formation de la notion, certains rapports détachés et fixés par le mot déterminent *d'une certaine manière* l'activité d'analyse et de synthèse de l'écorce cérébrale. On observe donc une sorte d'immobilisation des rapports en mouvement de la réalité. Dans cette situation le mot peut agir à l'encontre de la variabilité des rapports de force entre les composantes d'un excitant complexe.

Mais ultérieurement, dans une phase plus avancée du développement de la notion, cette situation change radicalement. Grâce au fait que chaque notion s'encadre dans le système toujours plus riche d'autres notions — à la suite de l'élargissement de l'expérience individuelle et de l'assimilation de l'expérience sociale organisée en certaines catégories — le mot devient un signal des rapports relativement stables, mais cependant en mouvement, de l'objet, donc des rapports qui changent en fonction des conditions réelles dans lesquelles il se manifeste. De la sorte, l'activité d'analyse et synthèse devient capable de découvrir des aspects de la réalité objective toujours plus nombreux et plus variés.



DATE IN LEGATURA CU DEZVOLTAREA FIDELITĂȚII MEMORIEI LA COPIII NORMALI ȘI INTIRZIAȚI MINTAL

de
MARIANA ROȘCA

Particularitățile de vîrstă ale memoriei au fost studiate mai ales sub aspectul creșterii *duratei* de păstrare a urmelor mnemice, al creșterii *volumului* memoriei, al diferențelor rezultate din *natura materialului memorat* (intuitiv sau verbal), sau din *modalitatea de percepere a materialului* (pe cale vizuală, auditivă, prin unul sau mai mulți analizatori).

Mai puțin studiată a fost problema dezvoltării *fidelității* memoriei, în cercetările experimentale ținîndu-se seama, în general, numai de cantitatea materialului corect reprodus, nu și de reproducerile false ce au adesea loc. Se găsesc totuși, în literatura psihologică, unele indicații, care semnaleză importanța studierii acestui aspect al problemei.

A. Binet și Th. Simon [1], descriind particularitățile reproducerii de către copiii de 3 ani a seriilor de cifre, indică tendința pe care o au aceștia de a adăuga și cifre care nu le-au fost prezentate. De exemplu, în loc de a reproduce seria 5-8-2-7-4, copilul poate spune: 5-8-2-3-4. Alteori fenomenul apare și mai evident. În loc de: 0-8-2-7-9, copilul spune: 1-2-3-4-5.

De asemenea, A. Binet și Th. Simon [2] observă că imbecilul, atunci cînd nu-și aduce amînte o cifră din seria dată spre memorare, continuă să reproducă cifrele în ordinea lor obișnuită (cazurile descrise sînt acelea ale unor imbecili adulți).

W. Stern [10], ocupîndu-se cu problema mărturiei, atrage atenția asupra faptului că în cazul memorării de imagini, copiii fac erori în reproducere nu numai în sensul de a omite unele detalii, dar și în sensul de a introduce detalii inexistente în model.

M. Bernstein [3] realizează un studiu comparativ în legătură cu această problemă. El utilizează ca material de reținut un număr de forme geometrice complexe. Sarcina pusă în fața subiecților era aceea de a găsi, printre alte figuri, pe cele percepute anterior. Autorul consideră că această probă are o valoare diagnostică importantă în examinarea anormalilor (în cazurile de epilepsie, demență alcoolică, paralizie

generală), luând în considerare raportul dintre numărul de figuri reținute corect și cele fals recunoscute.

Problema cercetării aspectului calitativ al memoriei este totuși nu-mai accidentală la acești autori, ei punând punctul de greutate, conform tradițiilor din psihologia burgheză, pe aspectul cantitativ al fenomenelor psihice, iar materialul experimental utilizat este adeseori artificial și abstract, fără legătură cu realitatea concretă. - Totodată aceste cercetări au mai mult un caracter descriptiv, nu urmăresc descoperirea mecanismelor fiziologice ale fenomenelor studiate, ceea ce, de altfel, a devenit posibil numai pe baza învățaturii fiziologice a lui I. P. Pavlov.

Fenomenul adausurilor în reproducerea unui material verbal complex (și anume în reproducerea poeziilor) a fost semnalat de B. I. Pinski [8]. „Mulți dintre elevii întârziați mintal din clasa I și a II-a, spune autorul, ...introduc în reproducerile lor un conținut și cuvinte care nu sînt în poezia învățată“. Cu toată indicația experimentatorului de a reproduce precis versurile, copiii din școala ajutătoare continuau mult timp să repete cuvintele adăugate.

A. A. Liublinskaiia [4] consideră că o particularitate a memoriei copiilor de vîrstă mică este lipsa ei de precizie. Această particularitate se manifestă „...în omisiunile pe care le face copilul reproducînd un material sau altul, în ușoara denaturare a ceea ce a perceput. În acest caz, uitînd un detaliu oarecare, uneori foarte important, copilul îl ocolește, fie trecîndu-l cu vederea, fie înlocuindu-l cu un episod sau un fapt, luat de el dintr-un alt text sau întîmplare și pe care-l împletește într-un context cu totul nou“.

Într-o experiență anterioară — comparînd rezultatele obținute la anumite probe de memorie de către elevii din clasa I a școlii de masă și de cei din clasa I a școlii ajutătoare — am găsit că diferențele cele mai semnificative între cele două grupe apăreau nu atît sub aspectul volumului memoriei, cît sub aspectul fidelității sale. Astfel, în reproducerea imediată a unei liste de cuvinte, copiii întârziați mintal au avut — atunci cînd s-a ținut seama numai de numărul cuvintelor reținute — un rezultat cu numai 13,4% mai slab decît elevii normali. În schimb, atunci cînd s-a apreciat fidelitatea memoriei — calculată prin raportarea cuvintelor corect reținute la totalul cuvintelor reproduse (cuprinzînd aici cuvintele corect reproduse, adausurile și repetările), elevii din școala ajutătoare au obținut un rezultat cu 35,3% mai slab decît copiii normali.

Atunci cînd ritmul de expunere a materialului a fost, însă, încetinit (prin mărirea pauzelor dintre pronunțarea cuvintelor de către experimentator), diferențele dintre cele două grupe de copii au devenit mai mici și în ceea ce privește fidelitatea memoriei, elevii întârziați mintal obținînd un rezultat cu numai 13,1% mai slab decît elevii normali.

Analiza naturii elementelor adăugate justifică ipoteza, că ele apar — în proba dată — ca efect al slăbiciunii procesului inhibiției condiționate. Datorită acestui fapt, excitația provocată de cuvîntul stimulent iradiază larg pe căile unor legături corticale bătătorite. Din această cauză, atunci cînd copilul reproduce un cuvînt, acesta actualizează o serie de

alte cuvinte, legate cu el în experiența anterioară. Astfel, reproducerea cuvîntului „toc” atrage după sine cuvintele „peniță” și „creion”. Reproducerea cuvîntului „doctor” atrage cuvîntul „pat”, iar acesta, la rîndul său, cuvintele „masă” și „scaun”. Mărirea, în anumite limite, a pauzelor dintre cuvinte permite retragerea procesului de excitație provocat de fiecare cuvînt și favorizează prin aceasta diferențierea lui mai precisă de cuvîntul următor, ceea ce duce, cum am văzut, la scăderea numărului adausurilor.

Lipsa de precizie a evocării amintirilor, introducerea unor elemente străine de situația dată — care sint deosebit de evidente la copiii întirziți mintal și dau adeseori relatărilor lor un caracter absurd — pot fi observate și în condițiile activității școlare de fiecare zi.

În cercetarea de față ne-am propus să urmărim — genetic și comparativ — problema fidelității memoriei, privită sub aspectul posibilității de reglare, prin instrucția prealabilă, a fixării și evocării selective a unui material concret.

METODICA CERCETĂRII

Proba de reproducere în conformitate cu instrucția inițială. Materialul utilizat în această probă a constat din 16 imagini, care reprezentau animale și obiecte de îmbrăcăminte (cite 8 imagini din fiecare categorie). Imaginile erau prezentate în aceeași ordine, la un interval de 2—3 secunde.

Subiectului i se dădea următoarea instrucție: „Eu am să-ți arăt niște poze. Tu să te uiți la ele, să-mi spui ce vezi și să-ți mînti animalele pe care le vezi, pentru că la sfîrșit te întreb ce animale ai văzut aici. Celelalte lucruri pe care le vezi nu trebuie să le-ți mînti, numai animalele să le-ți mînti” (ultima indicație din instrucție experimentatorul o sublinia în mod deosebit prin intonație).

Experimentatorul nota denumirile inadecvate pe care le utilizau subiecții în legătură cu o imagine sau alta (de exemplu, unii copii spun în loc de lup, vulpe, sau ciine). În reproducerea finală se acceptau denumirile utilizate de copil în perceperea inițială a imaginilor.

După parcurgerea întregii serii de imagini se trecea imediat la reproducere. Subiectului i se dădea în prealabil următoarea indicație: „Acum spune-mi ce animale ai văzut aici”. Dacă subiectul se oprea în timpul reproducerii mai mult timp, experimentatorul intervenea cu o nouă întrebare: „Ce alte animale au fost aici, pe care nu le-ai spus încă? Numai animalele să le spui!”.

Timpul limită acordat era de 2 minute, după care subiectului i se punea o nouă întrebare: „Ce alte lucruri, în afară de animale, ai văzut aici?”

ANALIZA REZULTATELOR

Răspunsul fiecărui copil a fost prelucrat după următoarea schemă: numărul denumirilor de animale corect reproduse, numărul denumirilor de obiecte de îmbrăcăminte (reproduse în ciuda faptului că instrucția

cerea, în primele două minute, evocarea exclusivă a denumirilor de animale), numărul denumirilor unor obiecte de îmbrăcăminte sau a unor animale străine de imaginile utilizate în calitate de stimulent, precum și numărul de repetări ale unui cuvânt dintr-o categorie sau alta. După aceeași schemă au fost prelucrate și răspunsurile la cea de-a doua întrebare.

Așa cum se vede din Tabela I, la copii are loc, o dată cu înain-

Prezentarea analitică a reproducerilor
(Media aritmetică)

Tabela 1

Modul de reproducere	Copii normali					Copii întârziți mental	
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	Cl. I	Clasa spec.	Cl. I
Reproduceri corecte (categoria „animale”).	2.21	3.03	3.70	3.90	4.66	2.00	3.42
Adausuri din categoria „obiecte de îmbrăcăminte”.	1.78	2.31	2.17	1.87	0.71	1.12	2.12
Alte adausuri	0.07	0.53	0.31	0.27	0.52	0.12	0.77
Repetiții	1.35	2.42	1.68	0.94	0.66	6.12	2.31
Numărul subiecților	14	26	41	55	21	11	35

țarea în vîrstă, nu numai o creștere a volumului memoriei, ci și o descreștere a numărului elementelor incorect reproduse și anume, o descreștere a numărului adausurilor și repetărilor.

Calculînd (pe baza mediilor aritmetice) fidelitatea memoriei la diferitele grupe de vîrstă, după formula:

$$\frac{\text{Răspunsuri corecte}}{\text{Totalul răspunsurilor}} \times 100$$

au fost obținute rezultatele¹ expuse în tabela II (rezultate exprimate în procente).

¹ Rezultatele intrucitva mai bune obținute de grupa copiilor în etate de 3-4 ani, nu sînt semnificative, dacă se ține seama de tendința generală de manifestare a fenomenului la vîrstele următoare. Aceste rezultate au fost influențate, probabil, de numărul mai mic de subiecți, ceea ce face ca grupa să nu fie suficient de reprezentativă.

Tabela II

Procentul răspunsurilor corecte, al adausurilor și repetițiilor

Modul de reproducere	Copii normali					Copii intirziați mintal	
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	Cl. I	Cl. spec.	Cl. I
Reproduceri corecte	40.85	36.41	47.07	55.87	71.14	21.36	38.32
Adausuri și repetiții	59.14	63.58	52.92	44.12	28.85	78.64	61.68
Numărul subiecților	14	26	41	55	21	11	35

Relația dintre reproducere și gradul însușirii noțiunilor utilizate în instrucție. Din Tabela I și II se vede, că fixarea și evocarea amintirilor are un caracter cu atât mai puțin precis cu cât copiii sînt mai mici și, că această lipsă de precizie este deosebit de evidentă la copiii intirziați mintal.

În legătură cu subiecții care n-au rezolvat sarcina de memorare în conformitate cu instrucția inițială, adăugînd în reproducerile lor și denumiri de obiecte de îmbrăcăminte, se poate pune întrebarea: nu este oare această rezolvare neadecvată consecința faptului că subiecții respectivi nu aveau formată noțiunea de animal?

Pentru a putea rezolva această problemă, copiilor li se puneau, la sfîrșitul experimentului, următoarele întrebări: „Ce animale ai acasă?”; „Ce animale îți plac?”; „Care este animalul cel mai mic pe care l-ai văzut vreodată?”; „Care este animalul cel mai mare pe care l-ai văzut?”

Din răspunsurile date de către copiii cuprinși în experimentul nostru s-a putut vedea că noțiunea de animal era, în general, prezentă.

Numai la un număr redus de copii, mai ales dintre cei preșcolari, noțiunea era imprecisă și fluctuantă. De exemplu, prin faptul că acești copii au obținut cunoștințele despre animale mai ales pe baza unor imagini sau jucării, ei erau inclinați uneori să identifice noțiunea de animal cu cea de jucărie sau imagine. Dăm mai jos cîteva exemple din această categorie de răspunsuri.

C.R. (6-9)

- „Ce animale ai acasă?”
- „N-am, că tata nu face poze”

A.P.(4,5)

- „Ce animale ai acasă?”
- „Copii de hîrtie și cai și două camioane de fier și o macara”.
- „Ce animale ai?”
- „Cali și lupi și urși și vulpe”
- „De unde le ai?”
- „Din reviste, că am luat jos animalele”.
- „Ce animale îți plac?”
- „Lupii și vulpea”

S. D. (6.10)

- „Ce animale ai acasă?”
- „Nici o animală n-am că sora mi-a desenat toate animalele și mama l-a fipt¹”.
- „Ce ți-a desenat sora?”
- „Pom, ghele”
- „Ce animale îți plac?”
- „Animale îmi plac, cocoșul, rochița, pantalonii și rochița și a l i f a u t u l, cocoșul, pârcehul și vaca”
- „Care este animalul cel mai mic pe care l-ai văzut vreodată?”
- „Câine mic și o broască”.
- „Care este animalul cel mai mare pe care l-ai văzut?”
- „El cheamă Frank”
- „Unde l-ai văzut?”
- „La circ, că un om l-a pescuit și l-a adus din țările calde”.

Rezolvarea inadecvată a sarcinii n-a fost, însă, întotdeauna efectul absenței noțiunii de animal, deoarece procentul copiilor care adaugă în reproducerile lor denumiri de obiecte de îmbrăcăminte, deși au noțiunea de animal, este destul de mare la toate vîrstele studiate (Tabela III).

Tabela III

Procentul copiilor care adaugă denumiri de obiecte de îmbrăcăminte, deși au noțiunea de animal

Eta- lea	Copii normali				Copii întârziți mental	
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	Clasa spec.	Cl. I
%	33,33	40,00	66,66	65,38	37,50	83,33
N-rul sub.	9	20	18	26	5	21

Acest fapt dovedește, pe de o parte, că o noțiune nu exercită funcția de reglare a activității (în cazul dat al activității de fixare și evocare) la orice grad de însușire a ei, că gradul de operativitate a unei noțiuni variază în funcție de dificultatea situației care trebuie rezolvată cu ajutorul său, iar pe de altă parte, că ritmul de însușire a unei noțiuni nu se suprapune cu acela al creșterii rolului reglator exercitat de noțiunea respectivă.

Discrepanța dintre prezența noțiunii și rezolvarea inadecvată a sarcinii de fixare și evocare selectivă a materialului apare în mod deosebit de evident la copiii întârziți mental din clasa I. Pe baza instrucției primite în școală, acești elevi și-au însușit în marea lor majoritate noțiunea de animal și, cu toate acestea, un procent de 83,33 adaugă în reproducerile lor denumiri de obiecte de îmbrăcăminte, din cauză că noțiunea respectivă n-a ajuns încă la nivelul funcțional necesar reglării activității de fixare și evocare.

¹ le-a fipt, regionalism = le-a aruncat.

La concluzii similare ajunge și I. A. Meerson [6], pe baza rezultatelor obținute într-un experiment de formare a unui reflex electiv-generalizat.

Autorul a format (prin metoda întăririi verbale) o serie de reflexe condiționate la stimulenți, care aparțineau aceleiași noțiuni („veselă“), și o serie de diferențieri la stimulenți, care aparțineau altei noțiuni („îmbrăcăminte“). Reflexul electiv generalizat și diferențierea erau considerate ca fiind elaborate, atunci când reacția apărea „pe loc“ la stimulenții nou prezentați. La sfârșitul experimentului subiecților li se cerea o relatare verbală asupra stimulenților și a reacțiilor față de ei. În cercetare au fost cuprinși copii oligofreni (în gradul debilității mintale), în vîrstă de 9–10 ani, elevi în clasa I și a II-a a școlii ajutătoare, și copii normali în vîrstă de 3, 5 și 7 ani.

I. A. Meerson consideră că se pot distinge trei etape în formarea noțiunilor generale. În prima etapă, noțiunile generale, deși există în vocabularul copiilor, sînt foarte slab folosite și numai în situații puțin dificile. În etapa a doua, noțiunile sînt folosite pentru clasificare, dar nu sînt folosite în verbalizarea referitoare la această clasificare, pentru a desemna principiul clasificării. Numai în etapa a treia noțiunile generale sînt folosite atît în procesul clasificării, cît și în relatarea verbală.

Prima etapă corespunde, în probele efectuate de Meerson, copiilor mai mici de 5 ani, a doua — copiilor de 5 ani, iar a treia — copiilor normali în vîrstă de 7 ani. În ceea ce privește copiii oligofreni, deși vocabularul lor conținea mai multe cuvinte-noțiuni, decît vocabularul copiilor normali în etate de 7 ani, ei se găseau, din punctul de vedere al nivelului funcțional al noțiunilor, cu precădere în prima etapă.

Relația dintre reținerea instrucției și rezolvarea probei. Este neîndoișos faptul, că rezolvarea adecvată a probei presupune reținerea instrucției date de experimentator. Această instrucție („... să ții minte animalele pe care le vezi, pentru că la sfârșit te întreb ce animale ai văzut“) trebuie să exercite o dublă acțiune.

În primul rînd instrucția trebuie să favorizeze fixarea cu precădere a imaginilor de animale. În al doilea rînd, atunci cînd instrucția nu poate anula complet fixarea obiectelor care nu sînt cuprinse în sarcina dată, ea trebuie să ajute cel puțin la inhibarea evocării lor pe planul limbajului exterior, chiar dacă ele se impun, printr-o asociație de contiguitate, pe planul limbajului interior.

Cercetarea experimentală a acestei probleme [9], a arătat, de exemplu, că la adulți o astfel de instrucție are ca efect o oarecare reglare a procesului de memorare.

Subiecților (studenți) li s-au prezentat, succesiv, 28 imagini (unelte de muncă, obiecte de îmbrăcăminte, animale și fructe). Subiecților din prima grupă li se cerea să denumească toate imaginile cu voce tare (această cerință s-a pus de altfel în fața subiecților din toate grupele), dar să rețină numai uneltele de muncă. Grupa a doua avea ca sarcină să memoreze fructele, animalele și obiectele de îmbrăcăminte. În sfârșit, grupei a treia, de control, i se cerea să memoreze toate imaginile. La

această grupă, la care nu s-a urmărit orientarea prin instrucție a procesului de memorare spre o categorie sau alta de imagini, au fost reținute, în medie 60,8% din totalul uneltelor de muncă prezentate și 65,1% din celelalte categorii. Subiecții cărora li s-a cerut să rețină numai imaginile care se referă la fructe, animale și obiecte de îmbrăcăminte, iar de celelalte să facă abstracție, au reținut 52,3% din uneltele de muncă și 71,5% din categoriile fructe, animale și obiecte de îmbrăcăminte. În schimb, când subiecților li s-a cerut să rețină numai uneltele de muncă, acestea au fost reținute în proporție de 79,0%, iar celelalte imagini au fost reținute numai în proporție de 48,7%.

La copii, mai ales la cei de vîrstă mică, o astfel de instrucție nu reușește să orienteze în mod suficient procesul de evocare. Se poate pune întrebarea: reproducerea neselectivă (cu adausuri) a materialului prezentat nu este oare determinată de uitarea instrucției inițiale? Pentru a lămuri acest aspect al problemei, subiecților li se punea, imediat după reproducere, următoarea întrebare: „Eu ți-am arătat niște poze. Ce ți-am spus să faci?”. Dacă nu se obținea răspunsul adecvat, se punea o nouă întrebare: „Ce ți-am spus să ții minte?”

Analiza rezultatelor subiecților care n-au rezolvat proba conform sarcinii arată prezența unui surprinzător de mare număr de reproduceri denaturate ale instrucției. Dăm mai jos cîteva exemple.

S. A. (6.5)

- „Ce ți-am spus să faci?”
- „Să spun după ce mi-ați arătat pozele”
- „Ce să spui?”
- „Niște animale care le-am văzut și palton și cizme și șapcă”

B. A. (5.9)

- „Ce ți-am spus să faci?”
- „Să le zic pe toate astea”

V. G. (4.9)

- „Ce ți-am spus să faci?”
- „Nu știu”
- „Ce ți-am spus să ții minte?”
- „Ce-am văzut și am văzut palton și fetiță și un băiat”. (Cuvintele spaționate reprezintă adausuri).

B. P. întîrz, mint. (cl. I)

- „Ce ți-am spus să faci?”
- „Să spun”
- „Ce ți-am spus să ții minte?”
- „Rochii”
- „Mai ce?”
- „Și șapcă”

Reproducerea denaturată a instrucției inițiale nu este determinată atît de deficiențele existente la copii în ceea ce privește durata memo-

riei, cit de faptul că activitatea subiectului — reproducerea neselectivă a imaginilor, precum și activitatea intercalată (răspunsul la cea de-a doua întrebare, în legătură cu celelalte obiecte văzute) — fiind mai recentă a modificat amintirea instrucției.

O astfel de denaturare a instrucției de către amintirea acțiunii executate amintește și V. I. Lubovski [5]. În cazul formării unor diferențieri complexe, pe baza instrucției verbale, faptul că subiectul putea să reproducă instrucția (imediat după ce aceasta fusese dată), nu era o garanție a unei activități reflex-condiționate corespunzătoare. Copilul poate — spune autorul — să denumească corect semnalele prezentate, dar nu va diferenția aceste semnale (după durată sau intensitate) în conformitate cu instrucția, sau, dacă o face, aceasta are loc numai scurt timp după darea instrucției. După aceasta diferențierea se dezinhibă sau, dimpotrivă, reflexele condiționate la stimulenți pozitivi pot să scadă. Într-o serie de cazuri tulburarea diferențierii coincidea cu „pierderea” instrucției adică, *după ce diferențierea se dezinhiba copilul nu mai putea să reproducă instrucția.*

O. K. Tihomirov [11] observă de asemenea posibilitatea pierderii acțiunii de reglare a instrucției. Experimentul care a pus în evidență acest fenomen s-a desfășurat în felul următor. Subiecților li se dădea instrucția, ca atunci când lumina se va aprinde o singură dată să apese pe mecanismul înregistrator de două ori, iar când lumina se va aprinde de două ori, să apese o singură dată. Cu alte cuvinte, instrucția cerea subiecților să execute anumite mișcări contrare acelorora la care îi împingea semnalul direct.

Autorul ajunge la concluzia că pentru copiii normali, începând chiar din perioada preșcolară, rezolvarea probei nu prezenta o dificultate deosebită, subiecții formulându-și instrucția sub o formă generalizată: „Adică trebuie făcut invers”. Nici întârziții mintal nu întâmpinau dificultăți deosebite în executarea sarcinii date. În schimb, la copiii cu forme mai grave de oligofrenie se putea observa o discrepanță între reținerea instrucției și exercitarea de către ea a rolului de reglare a activității. Acești subiecți, deși puteau repeta corect instrucția care le-a fost dată, reacționau conform cu însușirile stimulenților direcți, adică numărul apăsărilor era conform cu numărul stimulenților.

Uneori reacțiile greșite ale subiecților pot duce nu numai la uitarea sau denaturarea instrucției, ci chiar la denaturarea unor noțiuni însușite anterior. În experiența efectuată de N. I. Nepomneșceia [7] li se cerea subiecților (elevi întârziți mintal din clasele I—IV, elevi normali din clasele I—III și preșcolari în etate de 5—6 ani), care erau așezați față-n față cu experimentatorul, să reproducă anumite mișcări, de exemplu, să atingă cu mîna dreaptă urechea stîngă, sau cu mîna stîngă ochiul drept etc. În acest caz instrucția venea în conflict cu tendința de a reacționa imitativ, ca în oglindă.

Copiii de 5 ani, arată autoarea, nu pot să-și supună dintr-odată acțiunile lor cerințelor instrucției, care are numai o valoare declanșa-

toare. Incepînd de pe la 6 ani, și mai ales la elevii din clasa I, instrucția joacă nu numai un rol declanșator, ci și un rol reglator.

La unii preșcolari tendința de a reacționa prin imitare, ca în oglindă, este atît de puternică încît însăși instrucția se falsifică sub influența reacțiilor efectuate de subiecți. Mai mult, la unii subiecți a apărut o confuzie în legătură cu denumirea miinii stîngi și drepte. Rolul reglator al instrucției putea fi, însă, întărit, prin repetarea multiplă a instrucției, prin fixarea denumirii corecte a miinilor etc.

Și din experimentul nostru rezultă, că relația dintre reținerea instrucției și calitatea reacțiilor este o relație dialectică. Din cauză că noțiunile cuprinse în instrucția dată subiectului nu exercită un rol de reglare suficient de puternic, copilul reacționează greșit. Ulterior, cînd i se cere să reproducă instrucția, aceasta este reflectată prin amintirea propriilor reacții, astfel încît este reprodusă în mod denaturat.

Uneori instrucția a fost modificată prin prisma amintirii unor experiențe personale anterioare experimentului, de exemplu, prin prisma amintirii unor împrejurări în care copilului i s-a cerut în mod special să țină minte ceva.

Z. P. (6.9)

- „Ce ți-am spus să faci?“
- „Să-mi aduc aminte și la anul“
- „Ce să-ți aduci aminte?“
- „Ce animale am văzut și ce haine“

G. L. (6.10)

- „Ce ți-am spus să faci?“
- „Să ții minte la sfîrșitul anului“
- „Ce e la sfîrșitul anului?“
- „Serbare“

Uneori reproducerea instrucției a fost modificată pe baza unor asociații de sonoritate.

I. N. (5.2)

- „Ce ți-am spus să faci?“
- „Să mă uit“
- „Ce ți-am spus să ții minte?“
- „Să fii cu minte“

M. P. (5.7)

- „Ce ți-am spus să faci?“
- „Să spun“
- „Ce ți-am spus să ții minte?“
- „Numai animaltele și altele“

Așa cum s-a văzut din paginile anterioare, una din formele în care se concretizează lipsa de precizie, de fidelitate, a memoriei copiilor este și repetarea multiplă a unora și aceluiași elemente.

Cu vârsta numărul repetărilor scade pentru că un element odată reprodus este inhibat, fie pe planul evocării sale mintale, fie pe planul evocării cu voce tare. Astfel, în timp ce copiii mici repetă un element, fără a se preocupa de faptul dacă el a mai fost sau nu reprodus, la cei mai mari se observă o astfel de preocupare. La acești copii se întilnesc astfel de specificări: „*cal am spus*“, sau „*elefant ați scris?*“. La unul din subiecți se observă net prezența evocării pe plan mintal și, în același timp, încercarea de inhibare pe planul reacției deschise.

G. V. (cl. I)

— „*Ce animale ai văzut aici?*“

— „*Pisică,*

porc,

cal,

vulpe.

Vulpe ați scris, da?

Cal ați scris?“

— „*Ce alte animale, pe care nu le-ai spus ai mai văzut aici?*“

■ „*Nu știu ce-am spus că-mi vine-n minte, cinci am spus... noa, doamne bate-l, că tot măgar îmi vine-n minte*“ (rîde).

Se poate pune întrebarea: găsim oare la copiii întârziți mintal răspunsuri care să se deosebească complet, printr-o trăsătură sau alta, de răspunsurile copiilor normali?

La elevii din clasa specială, 3 răspunsuri din 11 se deosebesc net de răspunsurile copiilor normali, chiar și de o vîrstă mult mai mică.

Un astfel de răspuns este acela al fetei B. A. La întrebarea: „*Ce animale ai văzut aici?*“, ea își amintește din cele 8 imagini numai 4, la care adaugă și câteva denumiri de obiecte de îmbrăcăminte, pentru ca, în cele din urmă, să se fixeze la o reproducere stereotipă a două denumiri. Iată un fragment din protocolul acestui subiect.

— „*Ce animale ai văzut aici?*“

— „*Cal, vacă, porc, cizme, cocoș, vacă, haină, cizme, cizme, cal, vacă, porc, vacă, porc, vacă, porc, vacă, porc, vacă, porc, vacă, porc, vacă, porc...*“

Eleva repetă combinația „*porc-vacă*“ de 38 ori în decurs de 4 minute și, probabil, ar fi continuat și pe mai departe, dacă n-ar fi fost întreruptă. La întrebarea: „*Ce ți-am spus să faci?*“, fetița răspunde: „*Să spun vacă, porc, vacă, porc, vacă, porc...*“. După cum se vede, și această a doua întrebare declanșează un răspuns stereotip și în serie. Dăm mai jos și celelalte două răspunsuri.

J. L. (cl. spec.)

— „*Ce animale ai văzut aici?*“

— „*Frumos am văzut*“

— „*Spune ce-ai văzut*“

- „Frumos“
- „Spune ce animale ai văzut“
- „Bine am văzut“
- „Spune animalele pe care le-ai văzut“
- „O oaie“ (răspuns inexact)
- „Ce ai mai văzut?“
- „Porc“
- „Spune toate animalele pe care le-ai văzut aici“
- „Câine, un câine am văzut“
- „Spune și celelalte animale pe care le-ai văzut“
- „O oaie, porc, vițel, câine“ (Cuvintele spaționate reprezintă adausuri).

Elevul S. G., tot din clasa specială, în loc să reproducă denumirile de animale, repetă de mai multe ori că a văzut „pădure“.

Ceea ce este comun acestor răspunsuri, și ceea ce le distinge de răspunsurile copiilor normali, este inerția excesivă, repetarea stereotipă a unei formulări.

CONCLUZII

1. Dezvoltarea memoriei se realizează nu numai sub aspectul creșterii volumului și al duratei reținerii, ci și sub aspectul creșterii fidelității sale.

2. Una din cauzele lipsei de fidelitate a memoriei copiilor — manifestată printr-o reproducere cu adausuri — este insuficienta exercitare a funcției de reglare de către cuvintele-noțiuni incluse în sarcina de memorare, ceea ce face să se piardă ușor orientarea activității de fixare și evocare.

3. Prezența unui cuvânt-noțiune în vocabularul copilului nu este încă o garanție că acesta își exercită în suficientă măsură funcția de reglare a activității de fixare și evocare a amintirilor, atunci cînd este utilizat în sarcina de memorare (pe care i-o fixează copilului cineva din afară, sau pe care copilul însuși și-o fixează).

4. Diferențele dintre copiii întârziți mintal și copiii normali s-au dovedit a fi, în proba dată, mai mari sub aspectul fidelității memoriei, decît sub aspectul volumului memoriei.

5. La copiii întârziți mintal discrepanța dintre prezența în vocabular a unui cuvânt-noțiune și exercitarea de către el a funcției de reglare a memorării s-a dovedit a fi mai mare decît la copiii normali de o etate mai mică. Acest fapt dovedește că funcția de reglare a cuvîntului se stabilește la copiii întârziți mintal într-un ritm mai încetinit decît la copiii normali.

BIBLIOGRAFIE

1. Binet, A. et Simon, Th., *Le développement de l'intelligence chez les enfants*. „L'Année Psychol”. 14, 1908, p. 1—94.
2. Binet, A. et Simon, Th., *L'intelligence des imbéciles*. „L'Année Psychol.”, 15, 1909, p. 1—147.
3. Bernstein, M., *Ueber eine einfache Methode zur Untersuchung der Merkfähigkeit bei Geisteskranken*. Zf. Ps. 32, p. 259.
4. Liublinskaia, A. A., *Očerki psicheskogo razvitiia rebenka*, Moskva, 1959, p. 331.
5. Lubovskii, V. I., *Nekotorye itogi izučeniia višsei nervnoi deiatel'nosti detei oligofrenov*. Trudi naučnoi sessii po defektologii”, Izd. Akad. Ped. Nauk. Moskva, 1958, p. 451—452.
6. Mercer, I. A., *Nekotorye osobennosti poniatii u detei oligofrenov*. „Materiali Leningradskoi zonalnoi psihologičeskoj konferenčii 16—22 mai 1958 goda”. Leningrad, 1958, p. 100.
7. Nepomneasceia, N. I., *Nekotorye usloviiu narušeniia reguliruiušeei roli reci umstvenno otstalih*. „Problemi višsei nervnoi deiatel'nosti normalnogo i anomal'nogo rebenka” I. Izd. Akad. Ped. Nauk, 1956, p. 244—259.
8. Pinski, B. I., *Ob osobennostiah professa zapominaniia u učiaščihsea vspomogatel'noi školi*. „Učebno-vospitatel'naia rabota v spečialnih školah”, vipusk III—IV, Učpedgiz, Moskva, 1952, p. 168.
9. Roșca, A. I., *Roľul semnalelor verbale integratoare în memorare și înțelegere*. „Culegere de studii de psihologie”, vol. III, Ed. Acad. R.P.R., p. 53—63.
10. Stern, W., *Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörprodukt*. Leipzig, Barth, 1904.
11. Tihomirov, O. K., *Recevaia reguliația dviženii umstvenno otstalogo rebenka v usloviah konflikta slovesnih i neposredstvennih signalov*. „Problemi višsei nervnoi deiatel'nosti normalnogo i anomal'nogo rebenka”, I. Izd. Akad. Ped. Nauk, 1956, p. 244—259.

ДААННЫЕ В СВЯЗИ С РАЗВИТИЕМ ТОЧНОСТИ ПАМЯТИ У НОРМАЛЬНЫХ И У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

(Краткое содержание)

Возрастные особенности памяти были изучены главным образом с точки зрения увеличения её объёма, прочности и различий, появившихся в связи с характером запоминаемого материала или способом его восприятия. Менее изучен был вопрос развития точности памяти.

В настоящем исследовании изучается — генетически и сравнительно — вопрос точности памяти, рассмотренного с точки зрения возможности регулирования посредством предварительного задания, закрепления и селекционного воспроизведения конкретного материала.

С этой целью была представлена серия 16 картинок (из которых 8 изображало животных, а остальные одежду). Детям было дано следующее указание: „Я покажу тебе картинки. Ты посмотри на них, скажи мне, что ты увидишь и запомни животных, которых увидишь, потому что в конце я спрошу тебя, каких животных ты видел. Остальные предметы, которые ты увидишь, не надо запоминать, только животных запомни”. После просмотра всей серии картинок, экспериментатор требует у испытуемого воспроизвести названия животных.

Ответ каждого ребёнка был разработан по следующей схеме: число правильно воспроизведённых названий животных, число названий предметов, одежды, добавленных вопреки указаниям экспериментатора вос-

произвести только лишь названия запомненных животных, число названий посторонних предметов, не находящихся на картинках, использованных в качестве стимула и, наконец, число повторений.

Результаты показывают, что по мере того, как дети становятся старше, не только увеличивается объём их памяти, но и уменьшается число неправильно воспроизведённых элементов, а именно, уменьшается число прибавлений и повторений. Вычисляя точность памяти, отнеся число правильно запомненных слов к общему числу воспроизведённых слов (включая сюда правильно воспроизведённые слова, прибавления и повторения), были достигнуты результаты, приведённые в Таблице I.

Таблица I
Процент правильных ответов, прибавлений и повторений

Способ воспроизведения	Нормальные дети					Умственно отсталые дети	
	3-4 года	4-5 лет	6-7 лет	8-9 лет	I кл	Специальный класс	I кл.
Правильные воспроизведения	40,85	36,41	47,07	55,87	71,11	21,36	38,32
Прибавления и повторения	59,14	63,58	52,92	44,12	28,85	76,64	61,68
Число испытуемых	14	26	41	55	21	11	35

Прибавление при воспроизведении названий из категории предметов одежды не объясняется исключительно тем, что у детей отсутствует понятие „животное”. На всех изученных возрастных этапах насчитывается большой процент таких детей, которые прибавляют при воспроизведении и названия предметов одежды, несмотря на то, что у них довольно ясно уточнена сфера понятия „животное”. Это доказывает, с одной стороны, что темп усвоения понятия не совпадает с темпом увеличения регулирующей роли, исполняющей соответствующим понятием.

Одной из причин неточности памяти у детей, проявленной воспроизведением с прибавлениями, является недостаточное исполнение регулирующей функции слов-понятий, включённых в задание запоминания, благодаря чему легко теряется направление деятельности запоминания и воспроизведения.

Данный эксперимент показывает, что умственно-отсталые дети отличаются от нормальных главным образом с точки зрения точности памяти, чем с точки зрения её объёма.

У умственно отсталых детей несоответствие между наличием в словаре какого-либо слова-понятия и исполнением им регулирующей функции оказалось больше, чем у нормальных детей; это доказывает, что регулирующая функция слова у них устанавливается более замедленным темпом.

QUELQUES DONNÉES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT
DE LA FIDÉLITÉ DE LA MÉMOIRE CHEZ LES ENFANTS
NORMAUX ET ARRIÉRÉS MENTAUX

(R é s u m é)

On a étudié jusqu'ici les particularités d'âge de la mémoire surtout sous l'aspect de l'accroissement de volume, de la durée, des différences résultant de la nature des matériaux enregistrés, ou de la modalité de perception de ces matériaux. On a moins étudié le problème de l'évolution de la fidélité de la mémoire.

L'enquête présente étudie génétiquement et comparativement le problème de la fidélité de la mémoire, considérée sous le rapport de la possibilité de réglage, par l'instruction préalable, de la fixation et de l'évocation sélective de matériaux concrets.

A cette fin ont été présentées successivement une série de 16 images, dont 8 représentaient des animaux et les autres des pièces d'habillement. L'instruction donnée aux sujets était la suivante: „Je vais te montrer des gravures. Tu les regarderas et tu me diras ce que tu vois: tu retiendras les animaux que tu vois parce que, à la fin, je te demanderai quels animaux tu as vus. Les autres choses que tu verras tu n'as pas à les retenir. retiens seulement les animaux“. Après avoir fait parcourir la série entière des images, l'expérimentateur demandait au sujet de reproduire verbalement les images d'animaux.

La réponse de chaque enfant a été étudiée d'après le schéma suivant: nombre de dénominations d'animaux correctement reproduites; nombre de dénominations d'objets d'habillement, ajoutées malgré la demande de l'expérimentateur de reproduire exclusivement les noms d'animaux; nombre de dénominations d'objets étrangers aux images utilisées à titre de stimulant; nombre de répétitions.

Les résultats montrent qu'il se produit chez les enfants, avec la croissance en âge, non seulement un accroissement du volume de la mémoire, mais aussi une diminution du nombre des éléments incorrectement reproduits, c'est à dire une diminution du nombre d'adjonctions et de répétitions. En calculant la fidélité de la mémoire d'après le rapport des mots correctement retenus au total des mots reproduits (ce total comprenant les mots correctement reproduits, les adjonctions et les répétitions), on a obtenu les résultats compris dans le tableau 1.

L'adjonction dans les reproductions des dénominations de la catégorie des objets d'habillement ne s'explique pas exclusivement par l'absence de la notion d'animal chez les enfants. Le pourcentage d'enfants qui ajoutent dans leurs reproductions des dénominations d'objets d'habillement, quoiqu'ils possèdent suffisamment précisée la notion d'animal, est assez élevé à tous les âges étudiés. Cela prouve d'une part qu'une notion n'exerce pas la fonction de réglage de l'activité (dans le cas donné, de l'activité de fixation et d'évocation) à n'importe quel degré de son assimilation, et, d'autre part, que le rythme d'assimilation d'une notion

Tableau 1

Pourcentage des réponses correctes, des adjonctions et des répétitions

Mode de reproduction	Enfants normaux					Enfants arriérés mentaux	
	3 - 4 ans	4-5 ans	5-6 ans	6-7 ans	1-ère classe	Classe spéciale	1-ère classe
Reproductions correctes	40,85	36,41	47,07	55,87	71,14	21,36	38,32
Adjonctions et répétitions	59,14	63,58	52,92	44,12	26,85	76,64	61,68
Nombre de sujets	11	26	11	55	21	11	35

ne se superpose pas à celui de l'accroissement du rôle régulateur exercé par la notion respective.

Une des causes du manque de fidélité de la mémoire des enfants, manifesté par une reproduction à adjonctions, est l'exercice insuffisant de la fonction de réglage par les mots-notions inclus dans la tâche de fixation du souvenir, ce qui fait perdre facilement l'orientation de l'activité de fixation et d'évocation.

Les différences entre enfants normaux et attardés mentaux se sont révélées, dans l'épreuve donnée, plus grandes sous l'aspect de la fidélité que sous celui du volume de la mémoire.

Chez les enfants mentalement arriérés, la discordance entre la présence dans le vocabulaire d'un mot-notion et l'exercice par ce dernier de la fonction de réglage s'est révélée plus notable que chez les enfants normaux, ce qui prouve que la fonction de réglage du mot s'établit chez eux sur un rythme plus ralenti.

PERCEPEREA IMAGINILOR LACUNARE DE CATRE COPIII NORMALI ȘI ÎNTIRZIAȚI MINTAL

de

MARIANA ROȘCA

Problema modului în care copilul percepe realitatea s-a impus demult cercetătorilor. Particularitățile de vîrstă ale percepției au fost studiate sub aspectul dominării elementului de culoare sau a formei, al percepției mișcării aparente, al fenomenului de constanță a percepției etc. Una din cele mai controversate probleme a fost, însă, aceea dacă percepția copilului este globală sau analitică.

T. Jonckheere [7] aduce unele observații, pe care le interpretează în sensul că la copii ar exista inițial o percepție globală.

Copilul observat de T. Jonckheere, în vîrstă de 3 ani, reușise să recunoască o serie de ilustrații, care reprezentau peisagii, drapelul, timbre și factori poștali din diferite țări. Întrebat fiind după ce a recunoscut o ilustrație sau alta, copilul indica drapelul, chipiul poștășului, sau timbrul. Autorul conchide, însă, că ilustrațiile erau recunoscute după „fizionomia generală” a imaginilor, deoarece copilul le identifica și atunci cînd indiciul designat de el ca punct de reper era acoperit. În schimb, atunci cînd experimentatorul acoperea întreaga imagine lăsînd descoperit, de exemplu, numai desenul timbrului poștal, ilustrația nu mai era recunoscută corect.

Același punct de vedere este susținut și de Ed. Claparède [1]. Copilul, spune autorul, vede cu totul diferit decît adultul. El nu are interes la început decît pentru obiectul luat în bloc. Ed. Claparède propune ca această „viziune a ansamblului” să fie numită *sincretismul* percepției copilului.

Faptele pe care se sprijină Ed. Claparède în susținerea acestui punct de vedere sînt asemănătoare acelor semnalate de T. Jonckheere. Copilul observat de Ed. Claparède, în vîrstă de 4 ani, învățase o serie de cîntece pentru copii fiind acompaniat la pian. După cîteva săptămîni el găsea cu ușurință pagina la care se găsea bucata ce-i era cîntată la pian, orientîndu-se — spune Claparède — după fizionomia generală a paginii.

E. d. Claparède consideră că această particularitate a percepției copilului decurge din lipsa de cunoștințe și din lipsa de interes față de detalii. Pe de altă parte, spune el, și adultul are o percepție globală a obiectelor, atunci când nu are un interes deosebit față de ele. Rezultă de aici — deși Claparède însuși nu formulează această concluzie implicată în teza sa — că percepția sincretică ar putea fi evitată, dacă i s-ar asigura copilului cunoștințele și interesul necesar față de obiectul perceput.

Tendința copiilor de a ignora detaliile a fost semnalată și de J. E. Segers [14]. În experiențele efectuate de acesta, copiilor li se arătau, cu o durată de expunere de 5 secunde, niște desene formate din combinarea capului unui animal cu corpul altuia.

Concluziile lui J. E. Segers sînt următoarele: pînă la etatea de 7 ani nici un copil nu descoperă absurditatea acestor figuri, denumind animalul fără ezitare; pînă la etatea de 5 ani copiii se orientează în denumirea animalului în primul rînd după forma corpului, iar după 5 ani capul servește drept criteriu de identificare. Numai de la etatea de 9 ani crește numărul elevilor care observă complexitatea desenului și nu se mulțumesc cu o percepție globală, trecînd la o analiză a detaliilor.

Problema aceasta este orientată și mai mult în direcția sublinierii caracterului global al percepției copiilor de către psihologii gestaltiști. Astfel, K. Koffka afirmă că, din cauza ignorării detaliilor, copilul ar percepe realitatea ca întreguri regulate: cercuri, patrate sau dreptunghiuri, percepțiile lui tinzînd să se conformeze unor principii structurale simple. Pornind de pe aceste poziții și utilizînd metoda sortării cartonașelor, W. Line [10] ajunge la concluzia că la vîrsta de 4—5 ani copiii, deși sînt capabili să diferențieze patratul de cerc, sau chiar de dreptunghi, nu pot diferenția totuși o figură închisă de una deschisă de aceeași mărime.

Tezele expuse mai sus n-au reușit, însă, să se impună, cu toată existența unui material experimental, deoarece concomitent cu ele apar și cercetări, care aduc date contrarii și anume, cercetări care scot în evidență dificultățile pe care le întîmpină copilul în ceea ce privește perceperea ansamblului, tendința lui de a se orienta după un detaliu sau altul.

E. Cramausse [2 și 3], situîndu-se pe o poziție net opusă teoriei sincretismului, realizează cîteva experiențe menite să scoată în evidență caracterul analitic al percepției copilului. Astfel, într-una din experiențe folosește metoda sortării unor cartonașe colorate, diferite unele de altele numai printr-un amănunt (prin modul de așezare a culorilor, a unor puncte etc.). Într-o altă experiență se utilizează un mare număr de patrate dispuse într-un anumit mod. Copilului i se cerea să privească atent figura și să descopere apoi modificările făcute de experimentator, în timp ce era întors cu spatele spre figură.

E. Cramausse ajunge la concluzia, că atunci cînd obiectele nu sînt prea complexe, copilul sesizează și ansamblul și detaliul. Cînd complexitatea obiectului sau a figurii crește, un detaliu mai ușor sesizabil îi

servește copilului ca punct de reper, ca indiciu pentru rest, preocuparea pentru ansamblul figurii fiind absentă. În afară de aceasta, deși copilul se zisează cu ușurință o trăsătură, întâmpină dificultăți atunci când este vorba de a surprinde simultan mai multe trăsături (de exemplu, în cadrul experiențelor amintite, fiind atent la intervalul punctelor, nu este atent în același timp și la mărimea cercului etc.).

Referindu-se la observațiile lui T. Jonckheere, E. Crauussel este de părere că, probabil, copilul recunoștea ilustrațiile nu după imaginea lor de ansamblu, ci după vreun detaliu invizibil adultului. Când un candelabru devine pentru copil furculiță, iar un păun-porumbel, s-ar putea presupune că este vorba de o confuzie în percepția copilului, dar în realitate el pornește de la un detaliu limitat. În curbura ascuțită a maxilarului unui pește, copilul vede ciocul unei găini, iar după această impresie coada sau înotătoarele nu-l mai interesează.

Observații în acest sens aduce și A. Descœudres [4]. Atunci când autoarea a arătat unor copii în etate de 3—4 ani (unul din copiii observați avea numai 20 de luni) imaginea unui clopot, aceștia au fost atrași de o mică figură umană stilizată, de cca 2 mm, care constituia un motiv decorativ, spunând că văd „un copil”, „o fetiță” sau „un domn”.

Pe aceeași linie merg și cercetările lui Van der Torren [16]. Metoda utilizată a fost următoarea: copiilor (în etate de 5—12 ani) li se prezentau imaginile incomplet desenate ale unor obiecte și li se cerea să recunoască ce reprezintă. În cazul când copilul nu recunoștea imaginea, se prezenta un al doilea desen, mai complet, apoi un al treilea ș.a.m.d., pînă ce imaginea era recunoscută. În același timp, experimentatorul cerea subiecților să spună, începînd de la a doua imagine, sub ce aspecte era ea diferită de imaginea anterioară.

Concluziile autorului sînt următoarele: atât recunoașterea imaginilor în ansamblu, cît și observarea diferentelor crește cu vîrsta. Copiii obțin rezultate mult mai slabe cînd este vorba de recunoașterea figurilor în ansamblu, decît atunci cînd trebuie să observe detaliile care diferentiază figurile una de alta.

Munn și Stiening [12] ajung la concluzia că la copil nu există o incapacitate cognitivă, care să-l împiedice în perceperea detaliilor, în diferențierea lor. Atunci cînd se creează o motivație suficient de puternică, cînd se trezește interesul copilului pentru situația percepută, stimulîndu-se în acest fel capacitatea sa de discriminare perceptivă, analiza detaliilor este posibilă chiar la o etate timpurie. Astfel, la un copil de 15 luni s-au obținut reacții diferențiate față de două cutii, una — care conținea șocolată — avea desenată pe capac o cruce neagră în mijlocul unui romb alb, iar cealaltă — care era goală — avea desenat un patrat alb în mijlocul unui romb negru.

Paralel cu aceste cercetări s-a ridicat și problema particularităților percepției copilului întîrziat mintal, privite sub aspectul raportului dintre analiză și sinteză. De altfel, prima observație a lui T. Jonckheere, pe baza căreia se făcea afirmația existenței unei percepții globale, a fost făcută la un copil întîrziat mintal [8]. Acest copil, în etate de 10 ani,

recunoștea cu ușurință bucata înregistrată pe discul unei cutii cu muzică. Recunoașterea — spune autorul — se făcea pe baza fizionomiei generale, deoarece timpul utilizat de copil era mult mai scurt decât cel care ar fi fost necesar pentru a citi titlul, care de altfel, era scris cu caractere foarte puțin vizibile. Unii psihologi au ajuns la concluzia că percepția copiilor întârziată mintal este prin excelență sincretică. Această concepție a avut efecte negative în practică, ea a dus la elaborarea metodei globale de predare a citirii și scrierii, considerându-se că această metodă ar corespunde sincretismului percepției, memoriei și gândirii copiilor.

După cum s-a putut vedea din paginile anterioare, datele observațiilor și ale cercetărilor experimentale din psihologia burgheză sînt contradictorii, neconcludente. Uneori cu o metodă asemănătoare s-a ajuns la rezultate diferite, care sprijineau teze opuse. Astfel, G. Schöber [15] reia experiența amintită a lui Van der Torren. Singura modificare introdusă în materialul experimental consta în faptul că începînd cu prima imagine din fiecare serie se reda conturul complet al obiectului reprezentat. Spre deosebire de Van der Torren, Schöber găsește că la copiii mici desprinderea diferențelor dintre imaginile succesive ale seriei era mai dezvoltată decât recunoașterea imaginii în ansamblu. Alteori înseși rezultatele experimentale sînt în contradicție cu interpretarea care li se dă. De exemplu, J. E. Segers ajunge la concluzia că pînă la o anumită vîrstă copiii ignoră detaliile, deși din rezultatele pe care le dă reiese că aceștia se orientează în recunoașterea imaginii obținute prin combinarea capului unui animal cu corpul altuia după un detaliu, fie după forma capului, fie după aceea a corpului.

Înțelegerea cauzelor pentru care diferiții cercetători au ajuns la rezultate contradictorii devine posibilă numai în lumina datelor obținute de fiziologia activității nervoase superioare, în special de cercetările lui L. G. Voronin [17] și V. K. Fadeeva în legătură cu analiza și sinteza stimulenților complecși.

Obiectul percepției este întotdeauna un stimulent complex, fiind constituit din mai multe elemente, avînd mai multe însușiri, care sînt desprinse de analizatori diferiți, sau de același analizator. Datorită activității corticale de sinteză, elementele analizate sînt cuprinse într-un tot unitar. Este greșit deci să se creadă că percepția poate fi sincretică, în sensul absenței analizei, sau, analitică, în sensul absenței sintezei, a prinderii ansamblului. În orice percepție este prezentă și analiza și sinteza, cele două aspecte fiind realizate de formații corticale numite, cu drept cuvînt, de A. G. Ivanov-Smolenskî sintezo-analizatori. Bineînțeles, în sinteză pot fi cuprinse elemente mai mult sau mai puțin diferențiate. Sinteza superioară presupune unificarea celor mai fin fracționate părți.

În același timp, însă, excitațiile provocate în scoarța cerebrală de unele componente ale acestei unități complexe, care este obiectul percepției, pot fi mascate, pe baza mecanismului inducției negative, de către excitațiile provocate de alte componente. De exemplu, elementele cu o forță fizică mai mare, cele care au o poziție optimă în complex (și

anume, așa cum au arătat cercetările lui L. G. Voronin, elementele care ocupă o poziție extremă, fie că este vorba de un stimulent complex simultan, fie de unul succesiv), sau acelea care datorită experienței anterioare cu obiectul au dobândit o valoare semnalizatoare mai mare. Le maschează pe celelalte.

Aceasta nu înseamnă, însă, că detaliile cu o forță fizică sau cu o valoare semnalizatoare mai mică lipsesc cu totul din percepție și din reprezentarea formată pe baza ei. Componentele mascate participă și ele, chiar dacă aceasta are loc într-o formă latentă, în reacția față de stimulul complex.

V. K. Fadeeva [5] elaborând la copii o reacție de apăsare la prezentarea unui stimulent complex (o lumină roșie foarte vie însoțită de un sunet foarte slab), a constatat că aplicarea izolată a componentei puternice provoca aceeași reacție ca și stimulul complex, iar legătura condiționată se reflecta adecvat în cel de-al doilea sistem de semnalizare, în sensul că subiecții indicau semnalul roșu ca fiind cauza reacției lor. În schimb, aplicarea izolată a componentei slabe (sunetul) a dus la rezultate diferite. Unii copii reacționau la stimulul slab, dar nu puteau spune nimic despre existența acestui stimulent și nici despre reacția față de el. Alți copii își dădeau seama despre reacția lor, dar nu puteau spune ce a determinat-o, sau indicau în mod greșit lumina drept cauză a reacției lor. Au fost însă și copii care au putut da o relatare adecvată atât în legătură cu stimulul, cât și în legătură cu reacția lor față de acesta.

Același fenomen de mascare, dar nu de totală absență din percepție și din reprezentare a elementelor induse negativ, a putut fi pus în evidență în experiențele făcute în legătură cu sezișarea lacunelor și absurdităților din figuri.

Este un fapt cunoscut în psihologie că, pînă la o anumită etate, copiii nu relatează nimic despre existența unor lacune din figuri familiare lor (de exemplu, despre absența unui ochi din imaginea unei figuri umane). Aceasta ar putea da impresia că, pînă la etatea respectivă, copilul nu este capabil de analiză, că percepția lui inițială, pe baza căreia s-a format reprezentarea obiectului respectiv, precum și perceperea imaginii lacunare este „globală”, confuză.

În realitate acest fenomen nu este rezultatul unei incapacități de nedepășit a activității de analiză, ci al unor complexe mecanisme de inducție negativă, dependente de o serie întreagă de condiții.

În experiențele efectuate de A. I. Roșca [13] li se arătau copiilor (în etate de 3.5 ani pînă la 6.5 ani) o serie de imagini lacunare (imaginea unui cocos lipsit de cap, a unui cocos fără coadă, a unui cal fără picior și a unei mîini de la care lipsea degetul cel mare). Rezultatele au arătat că lacunele din diferitele figuri nu sînt sezise în aceeași proporție de copii de o anumită etate. Astfel, lipsa capului a fost observată de 75.0% din copiii de 3.6–4.6 ani, în timp ce lipsa cozii a fost observată numai de 46.6%. La aceeași etate, lipsa unui picior la cal a fost observată numai de 25.7% din copii, în timp ce lipsa degetului mare a fost observată de 55.5%. Aceste diferențe sînt rezultatul unei experiențe mai reduse sau mai bo-

gate cu obiectul respectiv, dar și a valorii semnalizatoare mai mari sau mai mici pentru copil a părții care lipsește din imagine. Absența capului este observată mai ușor deoarece acest element are pentru copil o valoare semnalizatoare mai mare, așa cum rezultă din unele relatări (de exemplu: „*îi lipsește cu ce face cucurigu*”).

Subiecților care n-au putut observa lacuna, li se arăta și imaginea corectă, cerându-li-se să indice care dintre imagini este cea corectă. După ce alegerea era făcută, experimentatorul punca întrebarea: „De ce crezi că această poză este mai bună?” Mulți dintre copiii care inițial nu observaseră lacuna, nu numai că indică figura corectă, dar și menționează, ca efect al simplei opunerii a celor două imagini, existența ei. Aceasta arată pe de o parte, că părțile stimulului complex care nu s-au reflectat în verbalizarea copiilor au fost inhibitate prin inducție negativă de către elementele mai puternice, iar pe de altă parte, că aceste elemente pot fi reactivate în anumite condiții, fapt care demonstrează că percepțiile anterioare ale obiectului respectiv sau ale imaginii lui n-au fost total confuze, nu s-au redus la o reflectare a unui tot nediferențiat, nearticulat. În unele cazuri copiii puteau indica imaginea corectă fără a putea, însă motiva această alegere, ceea ce dovedește un grad și mai puternic de mascare a unor elemente de către altele.

Fenomene similare pot fi observate și la adulți atunci când condițiile activității anterioare cu obiectul n-au impus o reflectare completă în cel de-al doilea sistem de semnalizare a ceea ce, de fapt, fusese analizat la nivelul primului sistem de semnalizare. Ca o completare a experienței amintite, unui grup de 27 studenți de la facultatea de filologie li s-au prezentat următoarele imagini: desenul unei libelule cu două aripi în loc de patru, desenul unei albine cu aripile inserate pe abdomen, nu pe torace și desenul unui rac ale cărui clește erau așezate greșit. Numai 25.9% din subiecți au observat lipsa celor două aripi la libelulă, 22.2% au observat așezarea greșită a aripilor la albină și 7.4% au sesizat așezarea greșită a cleștelor la rac. În schimb, atunci când au fost așezate alături imaginile corecte, majoritatea subiecților care nu observaseră inițial lacuna sau absurditatea o remarcă cu ușurință.

Experiențele efectuate de E. N. Martînovskaia [11] dovedesc și ele că în anumite situații, care ar putea fi interpretate drept efect al unei incapacități a copilului de a realiza o analiză fină, de a desprinde anumite însușiri, nu este vorba decât de o mascare a unor elemente de către altele și că efectele mascării pot fi anulate prin cuvînt. Autoarea a format la preșcolari două reacții (cu mîna stîngă și cu mîna dreaptă) la două semnale: un cerc roșu pe un fond cenușiu și un cerc verde pe un fond galben. Experiența a arătat că reacția copilului era determinată de componenta puternică și anume de figura din centru, componenta slabă, culoarea fondului, fiind ca și inexistentă pentru el. Astfel, prezentîndu-se, în experiența de control, cercul roșu așezat pe un fond galben, apărea reacția conformă figurii, nu fondului. Chiar și atunci când experimentatorul atrăgea atenția copilului asupra fondului și-i cerea să se orienteze după culoare, reacția nu se modifica decât la o parte din preșcolarii mari. Atunci când s-a adus, însă, o modificare în experiment

(experimentul lui L. A. Abramian) în sensul de a mijloci perceperea stimulentei complex printr-un sistem de legături verbale, situația s-a modificat simțitor și la preșcolarii din grupa mică. Cercurile au fost înlocuite cu imaginea unor avioane (culorile figurilor și ale fondului păstrându-se aceleași). Și în acest caz copiii se orientau în reacție după figura centrală. În experiența de control li s-a cerut subiecților să se orienteze după culoarea fondului „fiindcă atunci când cerul este cenușiu și plouă avionul nu poate zbura, iar atunci când strălucește soarele (fondul galben) avionul zboară”. În acest fel, componenta slabă a primit prin mijlocirea legăturilor verbale o semnificație nouă, ceea ce a făcut ca reacția copilului să nu mai fie determinată de componenta mai puternică din punct de vedere fizic.

În lucrarea de față ne-am propus să urmărim — genetic și comparativ — mecanismele complexe care stau la baza fenomenului de nesezizare a unor lacune din figuri. În acest scop au fost utilizate imagini lacunare, imagini fragmentare, precum și imagini dezmembrate.

METODICA CERCETĂRII ȘI REZULTATELE OBTINUTE

Proba de sezizare a lacunelor din figuri. Imaginile utilizate în această probă au fost cele redată în Fig. 1 și 2. Instrucția experimenta-

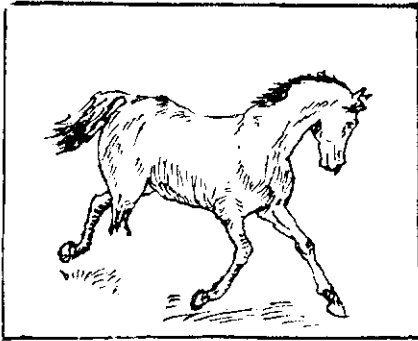


Fig. 1.

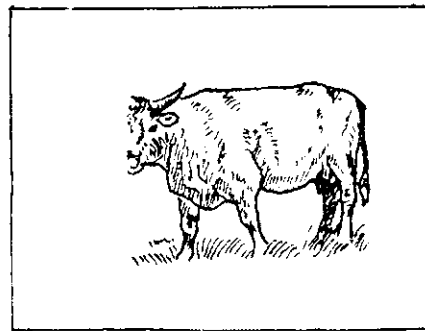


Fig. 2.

torului era următoarea: „Aici este desenat un cal (o vacă). Uită-te bine și spune-mi ce-i lipsește acestui cal (acestei vaci)”. Fiecărui subiect i se arăta numai una din cele două imagini.

După cum se vede din Tabelele I și II, chiar și unii copii în etate de 3—4 ani remarcă lacunele din cele două figuri. În perioada de vîrstă de 3—6 ani răspunsul cel mai frecvent constă, însă, în descrierea a ceea ce copilul percepe sau în actualizarea unor cunoștințe pe care le are din experiența anterioară în legătură cu obiectul analizat. Presupunem că acest fapt, de altfel cunoscut deja în psihologie, se explică prin anumite particularități ale celui de-al doilea sistem de semnalizare. Instrucția, sarcina trasată de experimentator copilului (de a indica ceea ce lipsește)

Tabela 1

Sezizarea lacunei din Fig. 1

Descrierea răspunsului	Copii normali					Copii întârziți mental	
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	Cl. I	Cl. spec.	Cl. I-II
Fragmentul care lipsește este de- numit în mod precis, delimitat	0	0	0	20.00	60.00	0	0
Se denumește partea care lip- sește, fără o su- ficientă precizare	14.28	40.90	45.45	53.33	30.00	40.00	73.33
Se indică ele- mente percepu- te în figură, sau aspecte le- gate în experi- ența trecută cu obiectul dat	71.42	45.45	49.99	19.99	3.33	40.00	0
Lipsește răs- punsul	14.28	13.63	1.51	6.66	6.66	20.00	26.66
Numărul su- biectilor	7	22	22	15	30	10	10

nu are o forță reglatoare suficientă, nu orientează activitatea de analiză a copilului în direcția necesară. Excitațiile provocate de perceperea imaginii sînt mai puternice decît urmele excitațiilor provocate de instrucția experimentatorului și le induc negativ pe acestea din urmă. Din acest motiv copiii spun mai degrabă ceea ce văd, ceea ce este prezent, decît ceea ce lipsește. Dăm mai jos cîteva exemple din acest tip de răspunsuri.

M. I. (5.2)

- „Ce-i lipsește acestui cal?”
- „Capul, picioarele, corpul și coada”
- „Nu are cap?”
- „Ba are cap”
- „Tu spune ce nu are”
- „Are corp și gît și cap”
- „Spune ce nu are”
- „Burtă”

H. L. (5.1)

- „Ce-i lipsește acestui cal?”
- „Cal”
- „Ce-i lipsește?”
- „Fuge”
- „Tu spune ce-i lipsește”
- „Nimic”
- „Uită-te bine”
- „Piciorul ăsta”

K. K. (4.5)

- „Ce-i lipsește acestui cal?”
- „Căruță”

Tabela 11

Sezizarea lacunei din Fig. 2

Descrierea răspunsului	Copii normali					Copii întârziți mintal	
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	C.I.	clasa spec.	C.I.-II
Fragmentul care lipsește este denumit în mod precis, delimitat	0	5.88	8.69	26.31	69.56	0	16.66
Se enumeră unul sau mai multe din elementele care lipsesc	25.00	23.52	34.78	47.36	21.73	13.33	24.55
Se denumește partea care lipsește fără o suficientă precizare	50.00	5.88	4.34	15.78	4.34	20.00	33.33
Se indică elemente percepute în figură, sau aspecte legate în experiența trecută cu obiectul dat	25.00	58.82	34.78	10.52	4.34	46.66	8.33
Lipsește răspunsul	0	5.88	17.39	0	0	20.00	16.66
Numărul subiecților	4	17	23	19	23	15	12

I. C. (cl. spec.)

- „Ce-i lipsește acestei vaci?”
- „Văd vacă”
- „Spune, ce nu are vaca aceasta?”
- „Iarbă văd și o vacă”

I. M. (cl. spec.)

- „Ce-i lipsește acestei vaci?”
- „Zice mu-mu, are picior, vaca trăiește în pădure, are păr, coadă lungă, picioare și iarbă și vaca se uită”
- „Tu spune ce n-are vaca aceasta?”
- „Ce are?”
- „Ce nu are”
- „Are clopoșel la gît”
- „Are sau n-are clopoșel la gît?” (De fapt nu avea).
- „Are și gît și cap”
- „Ce n-are vaca aceasta?”
- „Ea nu are clopoșel, că nu mai trăiește în pădure și face mu-mu și se uită”

Răspunsurile de acest tip devin tot mai puțin frecvente la copiii normali după etatea de 6 ani.

Și în cazurile în care copiii rezolvă adecvat proba, sesizând lacuna, se observă tipuri diferite de răspunsuri. De exemplu, insuficienta însușire a noțiunii de „jumătate”, precum și a determinării numerice a elementelor unui tot, fac ca la copiii de 3—4 ani să fie frecvente răspunsurile lipsite de precizie, ca de exemplu, „Lipsește capul”, „Lipsesc coar-nele” etc.

Tipul superior de rezolvare constă în exprimarea precisă, delimitată a ceea ce lipsește: „Lipsește jumătatea capului”, „Lipsește piciorul drept din spate”.

Uneori noțiunea de „jumătate” este suplinită prin formulări destul de aproximative, dar care vădeseși tendința spre o oarecare precizare a răspunsului. Iată câteva răspunsuri din acest gen: „Lipsește o pe-tică de cap” (4.6); „Cap are, dar mai mult n-are” (5.8).

Din analiza răspunsurilor mai rezultă că, în anumite condiții, indicarea absenței unui detaliu, a unei părți este mai facilă decât indicarea absenței unui ansamblu, pentru a cărui denumire este necesar un cuvînt-noțiune cu un grad mai mare de abstractizare. De exemplu, între 3—5 ani răspunsul corect: „lipsește jumătatea capului” apare la un procent foarte mic de copii, mai frecvent se enumeră elementele absente, cu alte cuvinte are loc o rezolvare analitică a problemei.

A. R. (4.6)

- „Ce-i lipsește acestei vaci?”
- „O vâcută”
- „Ce-i lipsește?”

- „Ochii, gura și altceva nimic“
- „Dar uită-te, ochi are“
- „Celălalt ochi, că are doi“
- „Altceva mai lipsește?“
- „Nas? Nas nu trebuie la vacă“
- „Mai lipsește ceva?“
- „Nu“

A. G. (4.9)

- „Ce-i lipsește acestei vaci?“
- „Ailaltă coarnă“
- „Mai lipsește ceva?“
- „Și o ureche și gura“

Numărul elementelor absente indicate de copiii crește cu vârsta (Tabela III), fapt care dovedește existența unor reprezentări din ce în ce mai precise, precum și existența unor structuri dinamice verbale mai articulate.

Tabela III

Numărul elementelor indicate ca fiind absente

	Copii normali			Copii întârziți mintal
	3-6 ani	6-7 ani	Cl. I	Cl. spec., Cl. I și II
Un element	84.61	55.55	40.00	75.00
Două elemente	7.69	33.33	40.00	25.00
Trei elemente	7.69	10.10	20.00	0
Numărul subiecților	13	9	10	10

Frecvența cu care sînt indicate diferitele elemente absente arată că în percepțiile repetate ale obiectului respectiv, și în reprezentările formate pe baza acestor percepții, s-au impus în mod predominant anumite componente, care au dobîndit o valoare semnalizatoare mai mare. De exemplu, absența unui corn a fost semnalată în 52.04% din cazuri (este vorba de cazurile în care a existat o rezolvare analitică a probei), a ochiului în 29.54%, iar a urechii în 18.18%.

Diferențe semnificative între copiii normali și cei întârziți mintal apar sub aspectul frecvenței tipului superior de răspuns, cu alte cuvinte sub aspectul posibilității de verbalizare precisă, delimitată a elementului absent (Tabelele I și II).

Proba de recunoaștere a unui fragment dintr-o imagine. Desenele utilizate în această probă (Fig. 3 și 4) reprezintă tocmai fragmentele absente din figurile lacunare. Fiecărui subiect i se prezenta numai una din cele două imagini (de exemplu, dacă unui subiect i s-a prezentat imaginea lacunară a calului, la această probă i se prezenta imaginea fragmentară a capului de vacă, și invers).

Instrucția dată subiecților era următoarea: „Aici este o poză, pe care

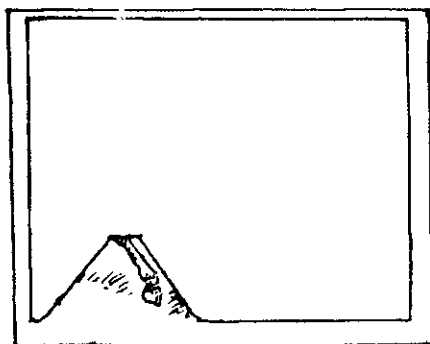


Fig. 3.

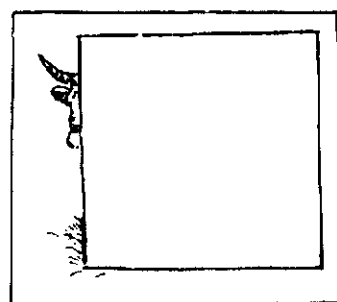


Fig. 4.

am acoperit-o cu hîrtie. Eu îți arăt numai o bucățică din poză și tu să-mi spui ce vezi”. În cazul cînd răspunsul copilului era lipsit de precizie, în sensul că se denumea nu numai partea percepută, ci întregul căruia îi aparținea fragmentul, experimentatorul intervenea cu o nouă indicație: „Spune numai ceea ce vezi”. Atunci cînd nici această precizare nu orienta răspunsul copilului în direcția necesară, se punea o întrebare directă, ca, de exemplu, „Tot calul îl vezi?”

Așa cum rezultă din Tabela IV, recunoașterea unui fragment dintr-o imagine este prezentă la un anumit procent de copii din toate grupele de vîrstă studiate. Acest fapt dovedește, că în percepțiile lor anterioare copiii au realizat o activitate de analiză suficient de diferențiată a ființelor a căror imagine a fost utilizată în experiență. În același timp, însă, scăderea cu vîrsta a procentului de recunoașteri greșite (și a absenței răspunsului) arată că activitatea de analiză se perfecționează.

Tipul superior de răspuns se caracterizează, și la această probă, prin precizia cu care este denumit fragmentul perceput.

Modalitatea cea mai frecventă de rezolvare, în limita vîrstelor studiate, constă însă, într-o denumire nediferențiată. În aceste cazuri se verbalizează nu numai fragmentul perceput, ci întregul căruia el îi aparține.

M. L. (4.2)

- „...spune-mi ce vezi?”
- „Văcuță”
- „Spune-mi numai ce vezi”
- „Urechea”

Tabela IV

Recunoașterea imaginilor fragmentare (a fig. 3 și 4)

Descrierea răspunsului	Copii normali					Copii întârziți mintal	
	3-4 ani	4-5 ani	5-6 ani	6-7 ani	Cl. I	Clasa spec.	Clasa I-II
Numește în mod delimitat fragmen- tul perceput	0	0	0	3.22	5.45	0	0
Numește fragmen- tul perceput, fără a-l delimita suficient de precis	18.18	10.41	10.63	29.03	12.72	3.33	13.24
Numește întregul căruia îi aparține fragmentul	0	37.50	53.19	41.93	54.54	36.66	47.00
Imaginea este con- fundată	63.63	41.66	29.78	19.35	23.63	36.66	39.74
Lipsește răspunsul	18.18	10.41	6.38	6.45	3.63	23.00	0
Numărul subiecților	11	48	47	31	55	30	22

T. G. (5.9)

- „...spune-mi ce vezi“
- „O vacă“
- „Spune numai ce vezi“
- „Coarnele de la vacă“

S. S. (6.3)

- „...spune-mi ce vezi“
- „O vacă văd“
- „Spune numai ce vezi“
- „Numa... văd gura, văd capul și văd coarnele“

I. M. (5.2)

- „...spune-mi ce vezi“
- „Un cal și un nene care duce calul“

Uneori răspunsul imediat al copilului constă în denumirea întregului, după care vine însă o precizare spontană, de exemplu: „Un cal, numai piciorul“ (6.2); „Un cal, la un picior la un cal“ (6.3); „Un cal, piciorul calului“ (6.11).

Diferențele cele mai semnificative dintre copiii normali și cei întârziți mintal la această probă apar atunci când se urmărește măsura în care răspunsul inițial poate fi corectat pe baza întrebărilor ajutătoare

puse de examinator. Copiii normali, în marea lor majoritate, au reușit să-și corecteze răspunsul lor inițial și să denumească în cele din urmă numai partea percepută. Copiii întârziți mintal persistă într-un procent mult mai mare în modalitatea inițială de răspuns (Tabela V).

Tabela V

Efectul indicațiilor experimentatorului

	Copii normali 4 – 8 ani	Copii întârziți mintal Clasa spec., Cl. I – II
Corectarea răspunsului inițial	89.57	53.85
Persistența răspunsului inițial	10.41	46.15
Numărul subiecților	48	13

Dăm mai jos câteva protocoale, din care se vede inerția răspunsului inițial.

K. E. (cl. spec.)

- „...spune-mi ce vezi“
- „Vacă“
- „Spune-mi numai ce vezi“
? ?
- „Toată vaca o vezi?“
- „Da“
- „Arată coada vacii“
- „La spate“
- „Arată cu degetul coada“
- „Uite aici“ (copilul arată cu degetul un loc pe cartonul care acoperă imaginea).

V. A. (cl. spec.)

- „...spune-mi ce vezi“
- „O vacă“
- „Spune-mi numai ce vezi“
? ? ? ?
- „Toată vaca o vezi?“
- „Nu, numai... are un, vaca are o coarnă, coarna e ruptă“
- „Spune-mi ce vezi“
- „Văd o vacă cu una coarnă și cealaltă coarnă e ruptă“

I. M. (5.2)

- „...spune-mi ce vezi“
- „Boul cu urechile“

- „Spune numai ce vezi“
- „Vacă“
- „Toată vaca o vezi?“
- „Da“

În cazurile de recunoaștere greșită a imaginilor s-a observat existența aceluiași tipuri de răspunsuri, recunoașterea greșită fiind și mai des însoțită de o denumire nediferențiată. Iată, de exemplu, câteva relații în cazul percepției figurii 4.

M. A. (3.5)

- „...spune-mi ce vezi“
- „Un om“
- „După ce știi că e om?“
- „Care face casă“
- „Unde vezi omul?“
- „La balcon“

T. D. (4.2)

- „...spune-mi ce vezi“
- „Câine“
- „După ce știi că e câine?“
- „Că are patru picioare, că toate animalele au patru picioare și iepurașii“

Răspunsurile copiilor întârziati mintal se caracterizează nu numai printr-o mare frecvență a erorilor, dar și prin prezența unor confuzii mult mai mari decât cele făcute de copiii normali în etate de 3–5 ani. Astfel, în timp ce la copiii normali, piciorul de cal este denumit: câine, măgar, iepure, capră și om, copiii întârziati mintal îl confundă cu un om, o mină, o secure, o greblă, o lingură, un lemn, ceea ce dovedește existența unei analize mai rudimentare a figurii.



Fig. 5

Proba de percepere a unei imagini dezmembrate. Materialul utilizat în această probă consta din imaginea unei pisici, imagine tăiată (transversal) în două părți egale. Cele două cartonase se așezau în același timp pe masă, la o distanță de 8–10 cm unul de altul (Fig. 5). Experimentatorul cerea subiectului, în timp ce indica cu un gest de încercuire cele două jumătăți ale figurii, să spună ce vede.

Forma superioară de răspuns, în cadrul vîrstelor studiate, conținea o încercare de formulare a relației dintre cele două fragmente.

M. R. (3.5)

- „Ce vezi aici?”
- „O pisică”
- „Unde e pisica?”
- „E o pisică, numai că e tăiată în două”

P. A. (5.9)

- „Ce vezi aici?”
- „O pisică”
- „Unde e pisica?”
- „Aici corpul pînă la jumătate și aici încă jumătate”

P. N. (6.2)

- „Ce vezi aici?”
- „Asta trebuie să vină aici”
- „Și ce va fi atunci?”
- „Atunci o să fie pisică”
- „Acum nu-i pisică”
- „Ba da, aici e corpul cu coada și aici capul”

După cum se vede din Tabela VI, acest tip de răspuns lipsește la copiii în etate de 3—5 ani și la cei din clasa specială, iar la copiii întârziți mintal din clasele I—II a școlii speciale apare într-un procent mai redus decît la copiii normali în etate de 5—7 ani.

Tabela VI

Recunoașterea unor imagini dezmembrate

Descrierea răspunsului	Copii normali			Copii întârziți mintal	
	3—5 ani	5—7 ani	Cl. I	Clasa spec.	Cl. I—II
Se indică relația dintre cele două fragmente	0	19.44	38.88	0	4.75
Se stabilește că este o singură pisică	10.00	29.63	55.55	6.66	19.04
Se consideră că sînt două pisici, sau o pisică și un alt animal	78.00	48.14	5.55	73.33	71.42
Animalul este confundat cu altul	8.00	1.85	0	13.33	4.76
Lipsește răspunsul	2.00	0.92	0	6.66	0
Numărul subiecților	50	108	54	30	21

Al doilea tip de răspuns denotă sezișarea faptului că pe cele două cartonașe este redat un singur animal, dar copiii nu reușesc să transpună pe plan verbal situația. În cazul celor mai multe din aceste răs-

punsuri denumirea de pisică este aplicată numai cartonaşului pe care este desenat capul. Întrebaţi ce reprezintă cel de-al doilea cartonaş, copiii răspund că acolo este corpul sau coada pisicii.

A. B. (cl. I)

- „Ce vezi aici?”
- „O pisică și o pisică”
- „Arată pisica (subiectul arată deodată ambele cartonașe)”
- „Câte pisici sînt aici?”
- „Una”

A. I. (6.10)

- „Ce vezi aici?”
- „O pisică”
- „Arată pisica” (Subiectul arată capul și spune: „O pisică”).
- „Și aici ce-i?”
- „Corpul pisicii”
- „Câte pisici sînt aici?”
- „Una”

Forma inferioară de răspuns este aceea în care cele două cartonașe sînt percepute ca reprezentînd două pisici, o pisică și un alt animal, sau alte două animale.

M. P. (5.0)

- „Ce vezi aici?”
- „Văd aici două pisici”

M. I. (4.11)

- „Ce vezi aici?”
- „O pisicuță și încă o pisicuță”

B. O. (6.3)

- „Ce vezi aici?”
- „Pisica cum s-a urcat pe masă”
- „Și aici ce-i?”
- „Pisica cum s-a dat jos de pe masă”
- „Câte pisici sînt aici?”
- „Două pisici”

Atunci cînd cele două jumătăți ale figurii sînt percepute ca reprezentînd două animale diferite, de cele mai multe ori jumătatea anterioară este identificată cu pisica, iar cealaltă jumătate cu un alt animal, sau cu coada lui (mai frecvent cu un ciine, lup sau vulpe). Aceste date concordă cu rezultatele obținute de N. I. Iakovleva [6]. În experimentul său, autoarea a utilizat imagini în siluetă care reprezentau diferite animale. Un fragment din partea de mijloc a acestor imagini lipsea. Subiecților li se arăta cartonașul care reprezenta partea anterioară, apoi, după alte cîteva imagini, li se arăta cea de-a doua jumătate. În caz că

părțile separate nu erau recunoscute, ele erau prezentate concomitent, bineînțeles cu spațiul din mijloc care corespundea fragmentului tăiat. Obiectul, spune autoarea, conține părți care nu au importanță egală. Unele sînt purtătoare ale „conținutului de sens”, ele devin dominante pentru recunoaștere. În cazul perceperii, găsind aceste părți, de exemplu, capul rinocerului, capul mamutului, coada scorpionului, subiecții numesc dintr-odată animalul, celelalte indicii fiind trecute cu vederea. În cazul experimentului nostru, un astfel de indiciu dominant era capul, pentru partea anterioară, și coada pentru jumătatea din spate.

În unele cazuri răspunsul aceluiași copil oscilează între afirmații contradictorii și anume, că desenul reprezintă un singur animal sau două animale.

I. D. (6.7)

- „O coadă de pisică pe masă și jumătate de corp și aici pisica de jumătate“
- „Arată pisica“
- „Asta e de jumătate și asta e de jumătate; aici e capul și aici e coada“
- „Cîte pisici sînt aici?“
- „Două, nu, una, aici este două, capul și jumătate de corp și asta este jumătate de corp“
- „Atunci cîte pisici sînt aici?“
- „Două, una dacă le-am pune una lîngă alta, dar dacă sînt depărtate sînt două“

L. I. (6.9)

- „Ce vezi aici?“
- „Pisica, coada și pisica“
- „Arată pisica“ (Subiectul vrea să apropie cele două cartonase)
- „Arată așa cum este“
- „Asta este coada și asta e capul, picioarele, urechile și mustățile“
- „Cîte pisici sînt aici?“
- „Una, capul, două. Numai două“

B. M. (6.8)

- „Ce vezi aici?“
- „Jumătate corpul pisicii“
- „Și aici?“
- „Capul“
- „Cîte pisici sînt aici?“
- „Una“
- „Arată pisica“ (Subiectul nu se poate hotări și-și mută privirea de la un cartonș la altul).
- „Capul e ăsta“
- „Și acolo ce-i?“
- „Și aceea e pisică“
- „Cîte pisici sînt aici?“
- „Două pisici“

Uneori subiecții descriu relativ exact ceea ce este redat pe fiecare din cele două cartonașe, dar întâmpină dificultăți atunci când este vorba de a stabili relația dintre ele.

R. F. (6.0)

- „Ce vezi aici?“
- „O pisică“
- „Și aici?“
- „Tot o pisică, jumătate“
- „Câte pisici sînt aici?“
- „Două, jumătate, jumătate“

V. M. (4.6)

- „Ce vezi aici?“
- „Pisica“
- „Arată pisica“ (Subiectul arată partea anterioară)
- „Și aici ce-i?“
- „Coadă“
- „A cui?“
- „A lui pisică“
- „A cărei pisici?“
- „Asta“
- „Câte pisici sînt aici?“
- „Două, coada și capul“

I. M. (6.1)

- „Ce vezi aici?“
- „O coadă de pisică și un cap de pisică“
- „Câte pisici sînt aici?“
- „Două (Copilul ia cartonașele în mînă, le apropie).
- „Așa face o pisică“ (Pune cartonașele pe masă, din nou îndepărtate).
- „Câte pisici sînt aici?“
- „Două“
- „Arată“
- „Coadă de pisică și un cap“
- „Câte pisici sînt aici?“
- „Două“ (de data aceasta copilul răspunde puțin enervat de insistența experimentatorului).

Comparînd rezultatele copiilor normali cu cele ale copiilor întîrziți mintal, observăm la aceștia din urmă o frecvență mult mai mare a răspunsurilor care denotă absența unificării pe plan mintal a celor două fragmente. La concluzii similare ajunge și M. M. Kojevnikov, pe baza unei metode înrudite.

Fiecare imagine utilizată în experimentul lui M. M. Kojevnikov [9] a fost secționată în mai multe pătrățele. În prima variantă pătrățelele erau așezate cu o anumită distanță între ele (de la 0,5 la

8 cm); în a doua variantă, efectuată cu alți subiecți, diferitele pătrățele variau și ca mărime; în a treia variantă așezarea pătrățelelor era alta decât în poziția lor normală, iar unele erau înlocuite cu fragmente luate de la alte imagini. Distanța maximă la care subiecții percepeau totuși întregul era considerată ca indice al gradului de „asociere sensorială”. Autorul stabilește că gradul de asociere crește treptat cu vârsta, această creștere realizându-se ca efect în primul rînd al activității de cunoaștere. Comparînd rezultatele obținute de normali din clasele I, IV și VI cu cele ale elevilor întirziați mintal din clasele corespunzătoare, M. M. K o j e v n i k o v ajunge la concluzia că nivelul asocierii este la elevii întirziați mintal cu 40–50% mai scăzut decât la cei normali.

Un aspect sub care se diferențiază răspunsurile copiilor întirziați mintal la toate cele trei probe utilizate în cadrul experimentului nostru a fost acela al calității formulărilor. Răspunsurile copiilor întirziați mintal sînt adeseori mai neprecise, mai fluctuante decât cele ale copiilor normali chiar și de vîrstă preșcolară. Dăm mai jos cîteva răspunsuri care exemplifică această stare de fapt.

I. L. (cl. spec.)

- „... ce vezi aici?”
- „Un picior”
- „Al cui este piciorul?”
- „Una”
- „Piciorul acesta al cui este?”
- „Iarbă”
- „Piciorul acesta al cui este?”
- „Picior, are două picioare”
- „Cine are două picioare?”
- „Mîncă iarbă”

I. M. (cl. spec.)

- „... ce vezi aici?”
- „Două pisici și o pisică pe masă și o pisică se uită”
- „Mai spune odată ce vezi aici”
- „Picioarele ei și picioare și mustăți și coada”
- „Și aici ce-i?”
- „Tot pisica”
- „Cîte pisici sînt aici?”
- „Două pisici”

B. A. (cl. I șc. ajut.)

- „Ce vezi aici?”
- „E un... un d'aia, asta... un... am uitat... ș... care umblă pe cîmp”
- „Cum face?”
- „Miau”
- „Și aici ce-i?”

- „Spatele, picioarele dinapoi, coada și aici trebuie să pun“ (vrea să apropie cartonășele).
- „Ce este aceasta?“
? ?
- „Cum face?“
- „Nu știu“
- „Înainte ai spus cum face“
- „ ? ? ?“

Din datele obținute rezultă că dificultățile întâmpinate de copii în legătură cu sezișarea unor lacune din figuri nu sînt efectul exclusiv al unei insuficiențe în activitatea de analiză. De altfel, utilizarea metodei reflexelor condiționate a permis să se pună în evidență capacitatea timpurie a copiilor de a reflecta diferențiat realitatea.

Perceperea lacunelor din figuri depinde în mare măsură de gradul de dezvoltare a limbajului. Pe măsură ce copiii își însușesc în mod temeinic nu numai denumirea diferitelor obiecte, ci și a părților lor componente, precum și a relațiilor dintre aceste părți, ei devin capabili de percepții mai fin diferențiate. În percepția care se transpune în cel de-al doilea sistem de semnalizare prin structuri dinamice verbale articulate, diferențiate, fenomenul de mascare a unor elemente de către altele este mai mic.

Analiza răspunsurilor obținute în cazul percepției imaginilor fragmentare ne poate da unele indicații asupra fenomenului nesezisișării lacunelor. Din Tabela IV s-a văzut că perceperea fragmentului dintr-o imagine atrage în mod frecvent după sine denumirea întregului, ceea ce dovedește că structura dinamică verbală nu este suficient de articulată. În cazul prezentării imaginii lacunare situația este asemănătoare, și anume, se actualizează în mod predominant denumirea obiectului perceput în întregime, ceea ce face ca denumirea părților componente să fie ținută în surdină. Or, numai actualizarea pe plan verbal (pe planul limbajului interior) a părților componente ale întregului ar permite apariția unei reprezentări clare, care să servească drept termen de comparație cu imaginea dată.

La fel și în cazul imaginii dezmembrate. Incapacitatea copilului de a transpune în plan verbal relațiile complexe prezente în situația dată (pe două cartonășe este desenat un singur animal) duce adeseori pe copil la afirmația greșită că pe cartonășe sînt desenate două animale.

CONCLUZII

1. Nesezisișarea lacunelor din figuri nu este efectul exclusiv al unor deficiențe ale activității de analiză.

2. Uneori copilul nu sezisează existența lacunelor din cauză că sarcina care i-a fost dată de experimentator nu are o funcție de reglare suficient de puternică pentru a orienta activitatea de analiză în direcția necesară. În aceste cazuri excitațiile provocate de elementele prezente

în figură devin dominante, determinându-l pe copil să descrie ceea ce vede.

3. În perceperea obiectelor și în reprezentările formate pe baza acestor percepții unele componente se impun, dobîndesc o valoare semnalizatoare mai mare. Prezența elementului respectiv — care are valoarea de semnal al întregului — îl determină pe copil să nu mai analizeze restul componentelor. Atunci însă, cînd natura activității îl silește pe copil să realizeze o analiză mai adîncă a unui obiect această analiză se poate efectua.

4. Existența anumitor particularități de vîrstă ale limbajului influențează și ele percepția copilului, sau cel puțin precizia cu care acesta relatează despre ceea ce percepe. Faptul, că în perceperea unei figuri fragmentare sau dezmembrate, la copii se actualizează în primul rînd denumirea întregului căruia îi aparține fragmentul, dovedește că structurile dinamice verbale nu sînt suficient de articulate¹. Această particularitate se răsfrînge și asupra percepției figurilor lacunare. În acest caz, actualizarea denumirii obiectului perceput induce negativ actualizarea denumirii elementelor componente.

5. Cu vîrsta are loc o perfecționare a activității de analiză, fapt care rezultă din creșterea numărului de elemente a căror absență este observată.

6. Copiii întîrziți mintal rămîn în urma copiilor normali mai ales sub aspectul modalităților de rezolvare de tip superior a probelor (și anume al denumirii precise, delimitate a lacunei sau fragmentului perceput), sub aspectul apariției unor confuzii mai grave în recunoașterea fragmentelor de imagini.

Copiii întîrziți mintal s-au diferențiat de cei normali și prin faptul că ei au putut să-și corecteze într-un procent mai redus răspunsul inițial, atunci cînd experimentatorul a intervenit cu întrebări ajutătoare.

Proba la care copiii întîrziți mintal au obținut rezultatele cele mai slabe, în comparație cu copiii normali, a fost proba care presupunea unificarea pe plan mintal a figurii dezmembrate.

Catedra de psihologie

BIBLIOGRAFIE

1. Claparède, E. d., *Exemple de perception synchrétique chez un enfant*. „Arch. de Psych.", VII, 1908, p. 195—198.
2. Cramausseil, E., *Ce que voient des yeux d'enfant*. „Journ. de Psych.", 21, 1924, p. 161.
3. Cramausseil, E., *Expériences au jardin d'enfants*. „Journ. de Psych.", 24, 1927, p. 701—718.
4. Descœudres, A., *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*. Ed. Delachaux-Niestlé, Neuchatel, Paris, p. 60.
5. Fadeeva, V. K., *Osobennosti vzaimodeistvii pervoi i etoroj signalnih sistem pri obrazovanii uslovenoi reakcii nu slojnih razdrajitel u detei*. „Jurn. Vișș. Nerv. Deiat.", III, 1951. Trad. Analele Rom. Sov., Ped., 4, 1952, p. 28—42.

¹ Utilizăm termenul „articulat” ca avînd un sens opus termenului „global”.

6. Iakovleva, N. I., *K voprosu o țelostnosti vospriiatia*. „Ucionie Zapiski LGU”, No. 147, vıpusk 4, 1953, p. 192—204.
7. Jonckheere, T., *Memoire visuelle remarquable chez un enfant*. „Arch. de Psych.”, VII, 1908, p. 84—85.
8. Jonckheere, T., *Notes sur la psychologie des enfants arriérés*. „Arch. de Psych.”, II, 1903, p. 253—268.
10. Line, W., după M. D. Vernon: *Vizual Perception*, Univ. Press, Cambridge, 1937, p. 178.
11. Marținovskaia, E. N., *Issledovanie otrajatelnoi i reguliruiuşeei roli vtovoi signalnoi sistemı v doşkolnom vozraste (v peciatı)*. Citat după A. R. Luria, „Problemi visşei nervnoi deiatelnosti normalnogo i anomalnogo rebenka”, II, Izd. Akad. Ped. Nauk, 1958, p. 7.
12. Munn, N. L. and Stiening, B. R., după M. D. Vernon, *op. cit.*, p. 179.
13. Roşca, Al., *Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv*. „Studii de Psihologie Pedagogică”, E.S.D.P., 1958, p. 9—61.
14. Segers, J. E., *Recherches sur la perception visuelle chez des enfants agés de 3 à 12 ans*. „Journ. de Psych.”, 23, 1926, p. 723—753.
15. Schober, G. u. A., *Über Bilderkennung und Unterscheidungs fähigkeit bei kleinen Kindern*. Beiheft z. Zeit. f. angew. Psych.”, 19, 1919.
16. Van der Torren, *Über das Auffassungs und Unterscheidungsvermögen für optische Bilder bei Kindern*. „Zeit. f. angew. Psych.”, 1, 1908.
17. Voronin, L. G., *Analiz i sintez slojnih vazdražitelei u vişşih životnih*. Medghiz, Leningrad, 1952.

ВОСПРИЯТИЕ КАРТИНОК С ПРОБЕЛАМИ НОРМАЛЬНЫМИ И УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ

(Краткое содержание)

В настоящем исследовании изучается развитие способности вскрытия пробелов в картинках. В трёх сериях эксперимента был использован следующий материал: картинки с пробелами, фрагментарные картинки, а также одна расчленённая картинка. Опыту были подвергнуты нормальные дети в возрасте 3—8 лет и умственно отсталые дети (ученики специального класса, I—II-ого классов вспомогательной школы).

Результаты анализа показывают, что невскрытие пробелов в фигурах не является следствием исключительно каких-либо недостатков в деятельности анализа и что в этом явлении, давно известном в психологии, действуют многочисленные факторы.

Иногда ребёнок не вскрывает присутствия пробелов из-за того, что задание, назначенное ему экспериментатором, не исполняет достаточно сильной регулирующей функции, чтобы ориентировать деятельность анализа в нужное направление. В этих случаях возбуждение, вызванное элементами находящимися на картинке, становится доминирующим, заставляя ребёнка описать то, что он видит.

Другой причиной невскрытия пробелов в фигурах является тот факт, что в восприятии предметов и в представлениях, образованных на основе этих восприятий, один компонент выделяется, приобретает большее сигнализирующее значение и на основе механизма отрицательной индукции маскирует другие компоненты. Присутствие соответствующего элемента — имеющего значение сигнала целого — заставляя ребёнка не анали-

зировать остальных компонентов. Но тогда, когда характер деятельности заставляет ребёнка сделать более глубокий анализ предмета, этот анализ может быть произведен.

Существование определённых возрастных особенностей речи также влияют на восприятие ребёнка. Тот факт, что при восприятии фрагментарной или расчленённой фигуры у детей актуализируется чаще название целого, которому принадлежит отрывок, доказывает, что динамические речевые структуры недостаточно расчленены. Эта особенность отражается и на восприятии фигур с пробелами. В этом случае актуализация названия воспринятого предмета влияет отрицательно на актуализацию названия составных элементов. Между тем, только лишь актуализация в речевом плане (в плане внутренней речи) составных частей целого допустила бы появление ясного представления, которое могло бы послужить предметом сравнения с данной картинкой.

По мере того как дети основательно усваивают не только название разных предметов, но и их составных частей и отношений между этими частями, они становятся способными к более тонко дифференцированным восприятиям. В восприятии, которое отражается во второй сигнальной системе в виде динамических, членораздельных дифференцированных речевых структур, явление маскирования одних элементов другими встречается реже.

По мере того как дети подрастают, происходит усовершенствование аналитической деятельности; это доказано увеличением числа элементов, отсутствие которых замечено.

Умственно отсталые дети отстают от нормальных главным образом с точки зрения высшего типа решения экспериментов (а именно, точного разграниченного названия воспринятого пробела или отрывка), с точки зрения появления некоторых более серьёзных неясностей в опознании отрывков картинок.

Умственно отсталые дети отличились от нормальных и тем, что они в меньшем проценте могли исправить начальный ответ тогда, когда экспериментатор задал вспомогательные вопросы.

Эксперимент, на котором умственно отсталые дети достигли, по сравнению с нормальными детьми, самых слабых результатов был тот, который предполагал мысленное объединение расчленённого изображения.

LA PERCEPTION DES IMAGES LACUNAIRES CHEZ LES ENFANTS NORMAUX ET LES ARRIÉRÉS MENTAUX

(Résumé)

Dans la présente recherche on étudie le développement de la capacité de détection des lacunes dans les figures. Le matériel utilisé dans les 3 épreuves effectuées consistait en images lacunaires, en images fragmentaires et en une image démembrée. Ont été soumis à l'expérience des enfants normaux âgés de 3 à 8 ans et des enfants mentalement arriérés, élèves de la classe spéciale, de la classe de 1-ère et de la classe de seconde année de l'école auxiliaire.

De l'analyse des résultats il ressort que la non-détection des lacunes dans les figures n'est pas l'effet exclusif de certaines déficiences dans l'activité d'analyse et que dans ce phénomène, connu depuis longtemps en psychologie, agissent de multiples facteurs.

Quelquefois l'enfant ne saisit pas l'existence des lacunes parce que la tâche qui lui a été attribuée par l'expérimentateur n'a pas une fonction de réglage suffisamment puissante pour orienter l'analyse dans la direction nécessaire. Dans ces cas-là, les excitations provoquées par les éléments présents dans la figure deviennent dominantes, déterminant l'enfant à décrire ce qu'il voit.

Une autre cause de non-détection des lacunes d'une figure consiste en ce que, dans la perception des objets et dans les représentations formées sur la base de ces perceptions, une composante s'impose, acquiert une valeur signalisatrice plus grande et masque, en vertu du mécanisme d'induction négative, d'autres composantes. La présence de l'élément respectif — lequel a valeur de signal de l'ensemble — détermine l'enfant à ne plus analyser le reste des composantes. Mais lorsque la nature de l'activité contraint l'enfant à se livrer à une analyse plus poussée d'un objet, cette analyse peut s'effectuer.

L'existence de certaines particularités d'âge du langage influence elle aussi la perception de l'enfant. Le fait que, dans la perception d'une figure fragmentaire ou démembrée, la dénomination du tout auquel appartient le fragment est plus fréquemment actualisée prouve que les structures dynamiques verbales ne sont pas suffisamment articulées. Cette particularité retentit aussi sur la perception des figures lacunaires. Dans ce cas, l'actualisation de la dénomination de l'objet perçu induit négativement l'actualisation de la dénomination des éléments composants. Or seule l'actualisation sur le plan verbal (sur le plan du langage intérieur) des parties composantes de l'ensemble permettrait l'apparition d'une représentation claire, qui serve de terme de comparaison avec l'image donnée.

A mesure que les enfants s'assimilent plus à fond non seulement la dénomination des différents objets, mais aussi celle de leur parties composantes de même que celle des relations entre ces parties, ils deviennent capables de perceptions plus finement différenciées. Dans

la perception qui est transposée dans le deuxième système de signalisation par des structures dynamiques verbales articulées et différenciées, le phénomène d'occultation ou de masquage de certains éléments par d'autres est plus réduit.

La croissance en âge engendre un perfectionnement de l'activité d'analyse, fait qui résulte de l'accroissement du nombre d'éléments dont l'absence est observée.

Les enfants mentalement arriérés demeurent en retard sur les enfants normaux surtout sous l'aspect de la modalité de solution de type supérieur des épreuves (à savoir, de la dénomination précise, délimitée, de la lacune ou du fragment perçu), sous l'aspect de l'apparition de confusions plus graves dans la reconnaissance des fragments d'images.

Les enfants mentalement arriérés se sont aussi différenciés des enfants normaux par le fait qu'ils ont pu corriger dans une proportion plus réduite leur réponse initiale lorsque l'expérimentateur est intervenu à l'aide de questions auxiliaires.

L'épreuve où les enfants mentalement arriérés ont obtenu les résultats les plus faibles, en comparaison des enfants normaux, a été l'épreuve qui supposait l'unification sur plan mental de la figure démembrée.

FLUCTUAȚIILE ÎN PERCEPEREA FIGURILOR REVERSIBILE LA DIFERITE VIRSTE

de

MAGDA FARKAS

Este o constatare bine cunoscută în psihologie că fluctuațiile care se manifestă în perceperea figurilor reversibile, apar datorită oscilațiilor atenției. De aceea pentru a demonstra oscilațiile atenției se utilizează printre altele, și figurile reversibile.

Datele experimentale care pot fi găsite în literatura de specialitate în legătură cu fluctuațiile în perceperea figurilor reversibile, se referă în primul rînd la raportul dintre frecvența fluctuațiilor și gradul de oboseală a subiecților. Aceste date însă nu sînt în concordanță unele cu altele.

Mc. Dougall de pildă afirmă că sub influența oboselii, a alcoolului, a eterului și a cloroformului se măresc intervalele de timp dintre fluctuații, în timp ce, sub influența cafelei, a ceaiului și în general a alcaloizilor crește frecvența fluctuațiilor. Unii autori ca de exemplu H. L. Hollingwort [3], L. Tussing [14] și alții fac însă afirmații opuse concluziilor lui Mc. Dougall. Aceștia constată că în cazul stărilor de oboseală intervalele dintre fluctuații sînt mai mici, deci fluctuațiile apar cu o frecvență mai mare, mai ales atunci cînd acestea apar în mod spontan, nefiind influențate în mod intenționat de către subiect. La adulți, frecvența medie este de 15—20 fluctuații pe minut. Dacă însă la subiecți începe să apară starea de oboseală, începe să crească și numărul de fluctuații pe minut. Această corelație între numărul de fluctuații și gradul oboselii nu este, însă, destul de stabilă, prin urmare frecvența fluctuațiilor nu poate servi drept criteriu pentru stabilirea gradului de intensitate a oboselii.

Pe baza datelor experimentale obținute la adulți antrenați în perceperea figurilor alternative, J. S. Glen [2] constată că numărul fluctuațiilor variază între 3 și 47 pe minut, iar valoarea medie este 15. Această valoare se poate dubla, dacă subiecții caută în mod intenționat ca alternările să apară cît mai repede una după alta și poate scădea la jumătate, în cazul cînd subiecții inhibă fluctuațiile în mod voluntar.

Înregistrând, mișcările ochiului și ale pleoapelor cu ajutorul unor aparate, s-a putut constata că apariția fluctuațiilor poate fi influențată de aceste mișcări. De obicei mișcările ochiului și ale pleoapelor provoacă alternarea imaginii.

După R. S. Woodworth [17] fluctuațiile în perceperea figurilor reversibile pot fi determinate de mai mulți factori, cum ar fi oboseala, adaptarea, saturația, oscilațiile atenției, interesul etc.

Din cele spuse reiese că în psihologia burgheză s-au făcut unele constatări în legătură cu fenomenul alternării imaginilor, dar explicația științifică a fenomenului nu a fost găsită și în felul acesta nu s-a ajuns decât la unele păreri divergente asupra problemei. Aceasta se explică prin faptul că în psihologia burgheză fenomenele psihice erau rupte nu numai de realitatea pe care o reflectă, ci și de mecanismele nervoase superioare pe baza cărora se realizează.

METODICA CERCETĂRII

În cercetarea noastră am utilizat patru figuri reversibile și anume: cubul Necker, cuburile Yerkes, treptele Schröder și „vază-profiluri” Rubin. Fiecare figură avea dimensiunea de 25×25 cm. Experimentul a constatat în următoarele: în fața subiectului, la distanța de cca. 1,5 m.

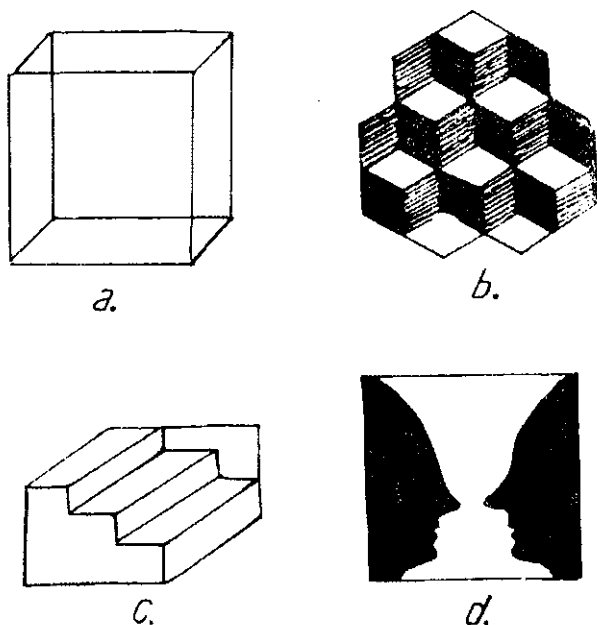


Fig. 1 Imaginile utilizate în experiență:
a) cubul Necker; b) cuburile Yerkes; c) treptele Schröder;
d) „vază-profiluri” Rubin.

se așeza una dintre cele patru figuri, dându-se instrucția: „Fixează cu privirea această figură timp de câteva minute. Caută ca în timpul experienței să nu privești în altă parte, ci să-ți fixezi atenția numai asupra figurii. Privind figura, vei observa că din când în când imaginea se schimbă. Ori de câte ori îți se pare că s-a schimbat, vei lovi cu creionul în masă”.

Expunerea figurii a durat timp de trei minute. Experimentatorul nota intervalele de timp dintre alternările imaginii. După terminarea experienței cu prima figură se trecea la a doua, iar apoi, în-

tr-o altă zi, la a treia și a patra. Pentru a evita pe cât posibil starea de oboseală a subiecților, experiențele se făceau în timpul dimineții.

În experiment au fost cuprinse în total 90 de persoane dintre care: 10 elevi de 10—11 ani, 10 elevi de 13—14 ani; studenți, de 17—19 ani, 10 studenți de 20—24 ani; 20 cadre didactice în vîrstă de 25—32 ani și 20 persoane în vîrstă de 50—78 ani.

Menționăm că la unele grupe de subiecți experimentele nu s-au făcut cu toate cele patru figuri.

După cum reiese din cele spuse, subiecții noștri nu erau informați de felul în care vor apar schimbările imaginilor. La unele grupe de vîrstă însă, pentru a obține date în legătură cu efectul antrenamentului, experiența a fost repetată.

REZULTATELE OBTINUTE ȘI INTERPRETAREA LOR

Analiza rezultatelor arată că apariția alternărilor depinde de mai mulți factori între care amintim diferențele individuale, natura figurilor reversibile utilizate, gradul antrenării preliminară a subiecților etc.: cel mai important factor este însă vîrsta subiecților.

Absența alternării. Se constată că la unii subiecți alternarea imaginilor nu apare de loc în intervalul de 3 minute cît a durat experimentul.

Pe vîrste, absența alternării se distribuie astfel:

20%	la 10—11 ani
5%	la 20—24 ani
50%	la 50—78 ani

Deci cei mai mulți subiecți la care nu apar alternările, aparțin vîrstei mai înaintate, iar cei mai puțini se găsesc între 20 și 24 de ani. La bătrîni din această categorie, alternarea imaginii nu s-a putut obține nici după ce li s-a explicat și demonstrat cum trebuie să apară imaginile reversibile.

Lipsa alternărilor nu se observă în egală măsură la toate figurile. Așa de exemplu, în cazul utilizării figurii „vază-profiluri“, numai 30% din bătrîni nu sînt capabili să observe alternările, pe cînd la celelalte figuri acest procent se ridică la 60. (Asupra acestui fapt vom reveni ulterior).

Timpul de latență, adică timpul care se scurge de la prezentarea figurii pînă la apariția primei alternări, relevă de asemenea existența unor diferențe semnificative în funcție de vîrstă și de natura imaginii utilizate. În fig. 2, prezentăm grafic aceste variații ale timpului de latență.

Se poate constata că în cazul primelor trei figuri (Necker, Yerkes și Schöder) timpul de latență este mai lung la copiii de 10—11 ani și la bătrîni, avînd o valoare medie de două sau chiar de trei ori mai mare decît la subiecții adulți în vîrstă de 25—32 ani. În schimb în cazul figurii „vază-profiluri“ timpul de latență este aproape egal la toate grupele de vîrstă.

Frecvența medie a alternărilor pe minut prezintă de asemenea variații semnificative în funcție de vîrstă. După cum putem vedea din

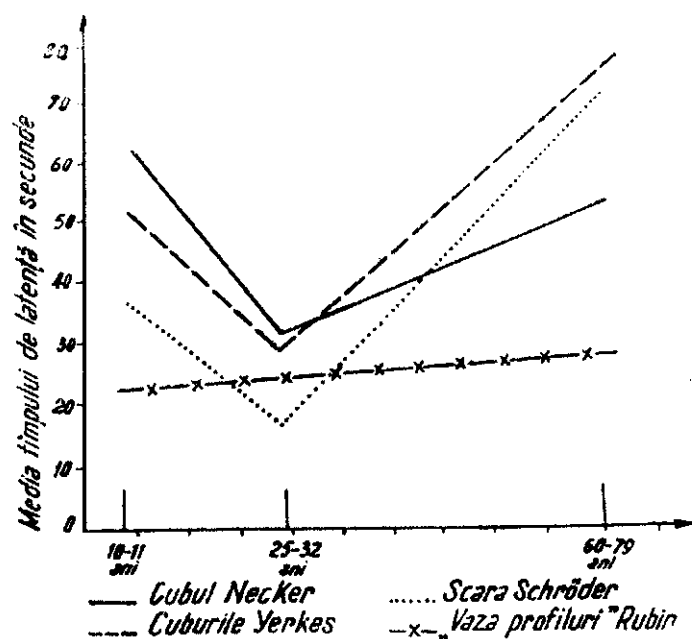


Fig. 2 — Timpul necesar pînă la apariția primei fluctuații (în³sec).

fig. 3, în cazul folosirii cubului Necker, valoarea medie a fluctuațiilor pe minut la copiii de 10—11 ani este de 1,26, la 13—14 ani se ridică la 2,56, la 17—19 ani este de 5,00, iar la 20—24 ani atinge valoarea maximă de 7,35; ulterior frecvența începe să scadă, la 25—32 ani fiind numai de 6,08, iar la bătrîni atinge valoarea minimă de 1,16.

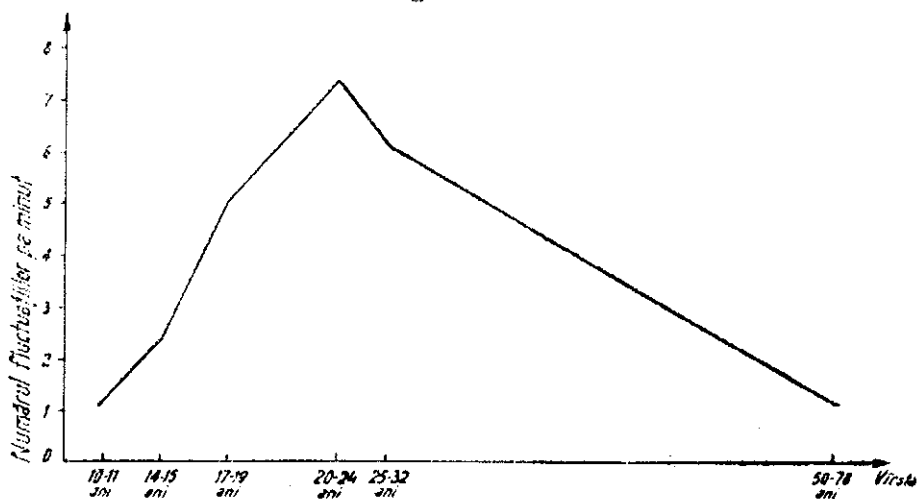


Fig. 3 — Media fluctuațiilor pe minut în cazul cubului Necker

Acest fenomen este asemănător și în cazul celorlalte figuri. Așa de exemplu, în cazul folosirii cuburilor Yerkes, valorile medii sînt următoarele: la 10–11 ani 2.33, la 25–32 ani 6.00, la 50–78 ani 0.95.

Distribuția numărului de alternări în decursul celor trei minute diferă în funcție de vîrstă. Calculînd media alternărilor pentru fiecare minut în parte, putem constata că în general frecvența fluctuațiilor crește cu cit ne apropiem mai mult de sfîrșitul experienței. După cum ne arată datele cuprinse în tabela I, creșterea numărului de alternări la figura Necker este foarte mică la copiii de 10–11 ani și la bătrîni și este accentuată la celelalte grupe de vîrstă.

Tabela 1

Creșterea numărului de fluctuații în decursul celor 3 minute
(cubul Necker)

Dsfășurarea experimentului	Valoarea medie a alternărilor					
	10 - 11 ani	13 - 14 ani	17 - 19 ani	20 - 24 ani	25 - 32 ani	50 - 78 ani
primul minut	1,20	1,50	3,00	3,50	4,00	0,85
al doilea minut	1,20	2,40	5,20	9,65	6,75	1,55
al treilea minut	1,40	3,80	6,80	9,40	7,50	1,10

Această creștere a numărului de fluctuații se observă și la celelalte figuri. Datele obținute în experiența făcută cu cuburile Yerkes sînt prezentate în fig. 4.

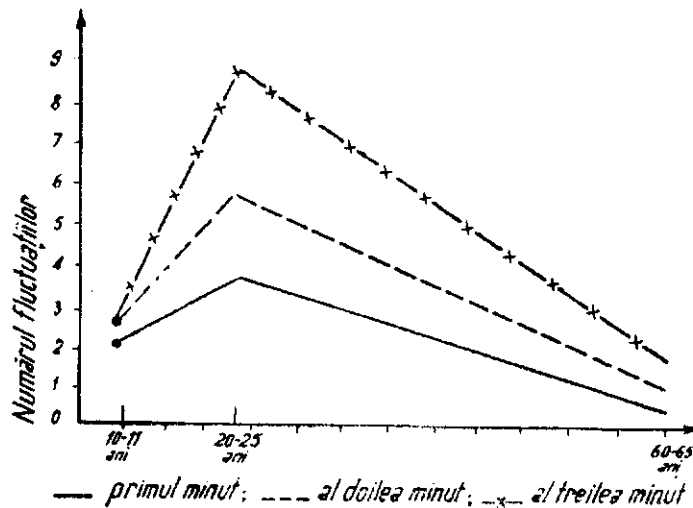


Fig. 4 — Creșterea numărului fluctuațiilor în cazul cuburilor Yerkes

Frecvența fluctuațiilor crește în măsură și mai mare în decursul celor trei minute dacă subiecții sint informați asupra felului în care pot surveni alternările imaginii. Tabela II cuprinde datele obținute la trei grupe de vîrstă în cazul utilizării cubului Necker, după ce subiecților

Tabela II

Fluctuațiile după explicare și demonstrare
(cubul Necker)

Desfășurarea experimentului	Numărul funcțiilor după explicare și demonstrare		
	13-14 ani	17-19 ani	50-78 ani
primul minut	2,30	8,90	0,00
al doilea minut	3,50	11,20	0,10
al treilea minut	4,50	14,70	0,10

li s-au dat explicațiile corespunzătoare. De aici rezultă că informarea subiecților nu are efect la grupa bătrînilor.

În interpretarea datelor experimentale plecăm de la ipoteza că alternarea imaginilor reversibile este în primul rînd efectul oboselii centrilor corticali interesați în perceperea diferitelor alternative. Așa de exemplu, în cazul figurii „vază-profiluri”, în momentul fixării cu privire, apare una din alternative (de pildă, imaginea vasei). După un interval de timp însă, excitabilitatea centrilor dinamici corticali solicitați în reflectarea acestei alternative, scade datorită epuizării capacității de muncă a celulelor nervoase, în care se instalează treptat procesul de inhibiție supraliminară. În același timp excitabilitatea celuiilalt centru dinamic, corespunzător imaginii reversibile (profiluri), crește prin inducție pozitivă. Ca efect, imaginea inițială (vaza) dispare, fiind înlocuită cu cealaltă imagine reversibilă (profilurile). Pe baza acelorasi mecanisme ale dinamicii corticale, în continuare fenomenul se repetă.

Rolul raporturilor de forță dintre centrul dinamic din scoarța cerebrală în determinarea alternării reacțiilor declanșate de unul și același stimulent a fost demonstrat pe baza unor date experimentale de B. Zörgő și R. Erdélyi [18].

Faptul că în general frecvența alternărilor crește spre sfîrșitul intervalului de 3 minute, se explică probabil prin instalarea mai rapidă a inhibiției supraliminare în centrul cortical solicitat, care obosesc din ce în ce mai ușor și mai repede. Mărirea frecvenței alternărilor poate fi determinată și de alți factori dintre care amintim creșterea permeabilității căilor nervoase ca efect al exersării. Sporirea numărului alternărilor sub influența explicațiilor date de experimentator asupra reversibilității imaginilor, poate fi explicată prin funcția reglatoare și mobili-

zatoare a celui de al doilea sistem de semnalizare în raport cu dinamica proceselor corticale.

Cu toată importanța lor, factorii amintiți nu epuizează încă întreaga complexitate de manifestare a fenomenelor studiate.

Explicația dată de unii psihologi burghezi, după care creșterea numărului de fluctuații este determinată exclusiv de oboseală, nu poate fi acceptată. Dacă am accepta acest punct de vedere, nu am putea înțelege, din ce motiv frecvența alternărilor este cea mai ridicată tocmai la subiecții în vîrstă de 20–24 de ani și cea mai mică la copii și la bătrîni. Ar fi absurd să presupunem că slăbirea capacității de muncă a celulelor nervoase, oboseala apare mai repede la adulți decît la copii și la bătrîni. Pentru a explica diferențele accentuate care se manifestă în percepția figurilor reversibile la diferite vîrste vom porni de la cercetările lui I. P. Pavlov și ale elevilor săi cu privire la particularitățile de vîrstă ale activității nervoase superioare. Se constată că o dată cu vîrsta se modifică dinamica proceselor corticale. La bătrîni apare slăbiciunea inhibiției corticale asociată cu o excitabilitate redusă [12; 38 și 4; 364]. M. A. Podkopaev constată la bătrîni diminuarea mobilității proceselor nervoase și scăderea reactivității scoarței cerebrale. V. V. Iakovleva stăbilește slăbirea treptată a concentrării inhibiției de diferențiere [6; 88], iar experiențele lui A. B. Gakkel și L. B. Zînina arată că la o vîrstă mai înaintată crește timpul de latență a reacțiilor [1]. G. Marinescu și A. Kreindler constată la subiecții care au peste 60 de ani, slăbirea capacității de adaptare la condiții noi ceea ce se datorește modificărilor care se ivesc în activitatea reflectorie a scoarței cerebrale [8 și 9]. G. Preda, vorbind despre particularitățile psihice ale bătrîneții, amintește o serie de însușiri caracteristice acestei vîrste: așa de exemplu, slăbirea capacității de adaptare la situații noi, predominarea trecutului față de influențele actuale, slăbirea atenției etc. [13]. C. I. Parhon constată că „Modificarea activității corticale, sub forma degradărilor psihice în raport cu vîrsta, este datorită pe de o parte ruperii echilibrului dintre excitație și inhibiție, iar pe de altă parte, scăderii intensității proceselor de inhibiție, excitație și mobilitate condiționate, în afara factorilor sociali, de factorii fiziologici, de modificările hormonale, metabolice și biochimice”. [11].

În legătură cu particularitățile de vîrstă ale activității nervoase la om date foarte interesante a obținut P. O. Makarov [7]: aplicînd metoda microintervalor, el a stabilit gradul excitabilității la diferite vîrste. Din aceste date — care de altfel sînt în deplină concordantă cu cele obținute de P. P. Lazarev — se poate vedea că excitabilitatea crește pînă la vîrsta de 20–24 ani, apoi începe să scadă, pentru ca la vîrsta de 66 de ani să fie egală cu gradul de excitabilitate caracteristic copiilor de 10 ani.

Demn de semnalat este faptul că alitura curbei date de valorile medii stabilite de noi, în ceea ce privește frecvența fluctuațiilor la diferite vîrste, se apropie de alitura curbei date de valorile obținute de P. O. Makarov cu ajutorul metodei microintervalor.

Intr-adevăr la unii subiecți excitabili sau hiperexcitabili am constatat un număr foarte mare, chiar un exces de fluctuații (30–35 pe minut).

Pe baza acestei concordanțe putem emite ipoteza că unul dintre factorii care determină lipsa totală a alternărilor la o mare parte dintre subiecții bătrâni și frecvența foarte redusă la cealaltă parte a subiecților din aceeași categorie, este slăbiciunea procesului de excitație.

Un alt factor ar fi inerția proceselor nervoase datorită căreia alternarea activității centrilor solicitați se realizează cu greutate. O manifestare a inerției la unii subiecți bătrâni a fost apariția unor elemente care nu erau percepute de alți subiecți, nu erau impuse de figurile prezentate, astfel unele imagini perseverente legate de o oarecare activitate a subiectului pe care a practicat-o timp foarte îndelungat. Astfel, de exemplu subiectul K. L. de 68 ani (ziarist pensionar) nu percepe imaginile în mod obișnuit ci spune următoarele: „Liniile paralele se îndreaptă în direcții opuse spre infinit. Liniile paralele sînt orientate spre stînga dar poate că ar trebui să fie orientate în direcția opusă. Poate am astigmatism, și de aceea, să văd și cu ochelarii... dar și cu ochelari este la fel, așa-i desenul, nu poate fi o iluzie optică“. M. G. 74 ani (inginer agronom) relatează în felul următor: „Sînt 15 cuburi dacă număr vîrfurile, sînt unele mai mari, iar altele-s mai mici, sînt 6 mari, interesant aici (jos) sînt mai multe mari ca aici sus, dacă mă uit de aici sînt 10 mari; trebuie să număr toate fisiile, din fiecare fișie poți să faci un cub“. Acești subiecți insistau cu multă tărie pentru a impune imaginea lor și experimentatorului. Aceste fapte sînt în concordanță cu constatarea curentă că la bătrînețe impresiile trecutului sînt mai puternice, mai vii decît cele recente.

Datele noastre experimentale dovedesc că dificultățile de a obține la vîrstnici alternări în perceperea figurilor reversibile nu sînt egale la diferite figuri. Așa de exemplu, în cazul aplicării figurii „vază-profiluri“, chiar și la acești subiecți s-a înregistrat un număr destul de mare de fluctuații pe minut, în raport cu frecvența obținută la celelalte figuri.

Din tabela III. reiese că frecvența fluctuațiilor la copii și la adulți este aproape egală în cazul perceperei treptelor Schröder și a „vazei-profiluri“. În schimb la bătrîni, între frecvența alternărilor la cele două figuri, există o diferență considerabilă. Se pune întrebarea: de unde provine această diferență?

Pentru a putea răspunde trebuie să ne referim la unele constatări făcute în legătură cu rolul factorului senzorial și al celui motoric în perceperea vizuală a figurilor. Unele cercetări experimentale ca de exemplu cele efectuate de A. I. Leușina [5] sau constatările făcute de V. P. Zincenko [16] demonstrează că în perceperea vizuală a formelor, alături de funcția optică propriuzisă a analizatorului vizual, un rol important îl au și diferitele mișcări ale ochilor.

Dacă examinăm figurile utilizate în experiența noastră din punctul de vedere al mișcărilor oculare necesare pentru perceperea lor, putem constata ca în cazul figurii „vază-profiluri“ mișcările ochiului sînt mai simple, deoarece această figură este bidimensională (în plan), pe cînd

Comparația numărului de fluctuații la două figuri diferite

Tabela III

Vârsta	Frecvența medie pe minut a alternărilor la treptele Schröder	Frecvența media pe minut a alternărilor la figura „vază-profiluri” Rubin
10-11 ani	1,76	2,00
25-32 ani	7,98	7,65
50-78 ani	0,43	4,06

celelalte figuri (Necker, Schröder și Yerkes) reprezintă obiecte tridimensionale (presupun și perceperea adâncimii). Deci, pentru ca să apară alternarea imaginii la cubul Necker sau la treptele Schröder, este necesară o schimbare a percepției în adâncime, deci o modificare a procesului de acomodare, fapt care nu este necesar în cazul figurii „vază-profiluri”. Or, se știe că la bătrâni funcția de acomodare a ochiului este mai slabă, funcțiile motorice ale cristalinului sînt mult mai puțin active, ceea ce îngreunează trecerea de la o imagine redată în adâncime la alta.

Mai trebuie lămurit încă faptul că rezultatele obținute la copiii de 10-11 ani diferă de rezultatele adulților și se aseamănă cu cele constatate la bătrâni.

Credem că ar fi absurd să presupunem că particularitățile activității nervoase ale copiilor sînt identice cu cele ale bătrînilor. Cercetările efectuate de C. I. Parhon în legătură cu particularitățile de vîrstă ale funcțiilor îndeplinite de organism, dovedesc că între funcțiile de bază ale organismului, la copil, și între cele ale bătrînilor sînt deosebiri fundamentale [10]. Asemănarea în ceea ce privește frecvența alternării la copii și la bătrîni, are cauze diferite, sau cel puțin parțial diferite.

Pentru lămurirea acestei probleme trebuie să ne referim la rezultatele obținute în acea variantă a experienței în care subiecții au fost informați asupra imaginii.

Datele experimentale ne arată că la bătrîni această informare și antrenare nu a contribuit la creșterea numărului de fluctuații. În același timp, la copii, datorită informării și antrenării, frecvența alternărilor a crescut cel puțin cu 25%.

Acest fapt are o semnificație deosebită fiindcă ne dovedește că la copii dificultatea alternării imaginilor provine, între altele, și din lipsa unor sisteme de legături anterioare bine fixate și diferențiate, care ar constitui baza fiziologică a imaginilor. Copiii nu au deprinderea de a percepe imagini schematice ale unor obiecte cu trei dimensiuni (de exemplu cubul Necker, sau treptele Schröder). Datorită dezvoltării in-

suficiente a reprezentărilor, a diferențierilor legate de aceste reprezentări, copiii întâmpină greutăți în actualizarea lor.

După cum se constată într-o cercetare experimentală a procesului de diferențiere a excitanților vizuali complecși, (B. Zörgő și I. Kőrmenyi) sistemele de legături condiționate corespunzătoare efectului exercitat asupra scoarței cerebrale de un anumit excitant complex, asigură o excitabilitate ridicată față de acest excitant [19].

La copiii cercetați de noi, imaginile celor două alternative nefiind încă bine diferențiate în urma experienței anterioare, atât excitabilitatea față de cele două aspecte ale excitantului cât și posibilitatea de schimbare a raporturilor de forță dintre centrii era redusă. Prin urmare era redusă și mobilitatea funcțională a acestor centrii. Această mobilitate redusă este de altă natură ca la vîrstnici, deoarece în acest caz, ea provine din lipsa unor formațiuni funcționale bine elaborate și diferențiate ale activității nervoase superioare. La vîrstnici însă această împrejurare nu poate avea nici o importanță, deoarece la aceștia după experiența unei vieți întregi nu poate fi vorba de lipsa întipăririi imaginilor diferențiate corespunzătoare alternativelor posibile în perceperea figurilor utilizate în experiment.

*

Recapitulînd cele spuse pe baza datelor noastre experimentale, putem afirma că frecvența fluctuațiilor în perceperea figurilor reversibile este în funcție de vîrsta subiecților, de particularitățile lor individuale, de natura figurilor aplicate, de durata menținerii privirii asupra figurii, de antrenarea subiecților în perceperea figurilor reversibile.

Alternările imaginii apar datorită schimbării consecutive a raportului de forță dintre centrii dinamici solicitați în perceperea alternativelor. Oboseala relativă a centrilor este una din condițiile schimbării raporturilor de forță.

Alternarea imaginilor este influențată de particularitățile de vîrstă ale activității nervoase superioare. Mobilitatea care se schimbă cu vîrsta facilitează, iar inerția condiționează numărul redus al fluctuațiilor.

Apariția și frecvența fluctuațiilor depinde într-o oarecare măsură și de plasticitatea aparatului motor auxiliar al analizatorului vizual, care are un rol important în activitatea de percepere alături de funcția senzorială.

Un factor care influențează de asemenea apariția și frecvența fluctuațiilor în percepția figurilor reversibile, este nivelul de dezvoltare a reprezentărilor corespunzătoare imaginilor care alternează în cursul percepției figurilor reversibile utilizate.

BIBLIOGRAFIE

1. Gakkel, L. B. și Zinina, N. V., *Izmenenia višsei nervnoi deiatelnosti u liudei v vozraște sošise 60 let*, „Fiziologičeskii Jurnal SSSR”, XXXIX (1953), nr. 5.
2. Glen, J. S., *Ocular movement in reversibility of perspective*, „Journal of general psychology” 1940, nr. 35.
3. Hollingworth, H. L., *Perceptual fluctuation as a fatigue index*, „Journal of experimental Psychology”, 1939, nr. 24.
4. Ivanov-Smolenskii, K. G., *Studii de fiziopatologie a activității nervoase superioare*. București. Ed. de Stat, 1951.
5. Leușina, G. I., *O roli dvojenii glaz differencirovanii form i vastoianii na ploskosti*. Problemi fiziologičeskoj optiki. Tom. XII. Izd. Akad. Nauk. SSSR, Moskva-Leningrad. 1958.
6. Maiorov, F. P., *Istoria ucenia ob uslovnih reflexah*. Moskva. Izd. Akad. Nauk. SSSR., 1954.
7. Makarov, P. O., *Mikrointervalnii analiz individualnih razlicie višsei nervnoi deiatelnosti čeloveka*, „Voprosi Psihologii”, 1958, nr. 1.
8. Marinesco, G. et Kreindler, A., *Application des reflexes conditionels u certaines problemes cliniques*, „Journal de psychologie normale et pathologique”, XXXI (1934).
9. Marinescu, G. — Kreindler, A., *Des reflex conditionels. Etudes de physiologie normal et pathologique*. Paris. Felix Alcan, 1935.
10. Parhon, C. I., *Bătrânețea și tratamentul ei*. București. Ed. de Stat pt. Lit. Med., 1948.
11. Parhon, C. I., Felix, R. și Semen, E., *Manifestări psihopatologice la bătrâni*, „Studii și cercetări de endocrinologie”, 1955, nr. 6.
12. Pavlov, I. P., *Experiența a douăzeci de ani în studiul activității nervoase superioare a animalelor*. București. Ed. Acad. R.P.R., 1953.
13. Preda, G., *La vieillesse au point de vue psychologique*, „Bull. de la Soc. roum. de Neurol etc.”, 1933, nr. 5.
14. Širkova, G. I., *Izmenenia višsei nervnoi deiatelnosti v starosti u obezian (macaca ruzus)*, „Jurnal višsei nervnoi deiatelnosti”, IV (1954) nr. 2.
15. Tussing, L., *Perceptual fluctuations of illusions as a possible physical fatigue index*, „Journal of experimental Psychology”, 1941, nr. 29.
16. Zinchenko, V. P., *Dvojenia glaz i formirovania obraza*, „Voprosi Psihologii”, 1958, nr. 5.
17. Woodworth, R. S., *Experimental Psychology*. New-York, 1954.
18. Zörgő, B. és Erdélyi, R., *A kérgi központok viszonylagos serkentetőségének szerepéről*. Gondolkodás-élektani tanulmányok. Bukarest. Akad. Kiadó. 1959.
19. Zörgő, B. și Kőrmendi, I., *Cercetarea experimentală a unor factori care influențează procesul de diferențiere a excitanților vizuali complecși la copil*, „Studii și cercetări științifice” seria II. VI (1955), nr. 1—2.

КОЛЕБАНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТАХ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ДВОЙСТВЕННЫХ ФИГУР

(Краткое содержание)

В этом исследовании мы пытались установить некоторые возрастные особенности, которые проявляются при восприятии двойственных фигур. Для этого мы применили четыре двойственные фигуры (Куб Некера, кубы Иеркса, лестницу Шрёдера и „вазу-профиль” Рубина) испытуемым 10—11, 13—14, 17—19, 20—24, 25—52 лет и взрослым 50—78 лет.

Полученные экспериментальные данные показывают многозначительные различия между различными возрастными группами, а именно:

1. Частота колебаний увеличивается до возраста 20—24 лет, затем начинает спадать, доходя до минимальной частоты у пожилых.

2. Число чередований картинок увеличивается в течение трёх минут, пока длится показ фигур, колебания достигая пиковую частоту в третью минуту. Однако это увеличение более подчёркнуто в возрасте 20—24 лет, менее подчёркнуто у детей 10—11 лет и совсем незначительно у пожилых.

3. Из испытуемых 10—11 лет и из пожилых было много таких, у которых не появилось никаких колебаний. У испытуемых 20—24 лет таких случаев не встречалось.

4. Предварительным объяснением и демонстрированием можно достигнуть увеличения числа колебаний. Однако это явление не встречается у пожилых.

5. Возрастные различия не появляются в той же мере при показе всех фигур. В случае применения фигуры „ваза-профиль” эти возрастные различия менее заметны, так как в этом случае и у пожилых отмечается более подчёркнутая частота колебаний.

Объяснение этих отличий между различными возрастными группами можно найти, в первую очередь, в возрастных особенностях высшей нервной деятельности. Подвижность нервных процессов у взрослых обеспечивает более подчёркнутую частоту колебаний в восприятии альтернатив, а инертность деятельности у пожилых определяет малую частоту чередований.

Другим решающим фактором числа колебаний являются особенности окулярно-моторных аппаратов. По этой причине у взрослых колебания более многочисленны только при двойственных плоских фигурах (Рубин), при которых для достижения чередований нет необходимости изменить приспособление глаза.

Третьим фактором, который может играть роль в восприятии двойственных фигур, является степень формирования, развития систем временных связей, лежащих в основе восприятия таких фигур. У детей эти системы временных связей ещё не совсем хорошо сформированы и благодаря этому предварительное объяснение и демонстрирование дали значительные результаты, в то время как у пожилых временные связи инертны и по этой причине объяснение и демонстрирование остаются без эффекта.

LES FLUCTUATIONS DANS LA PERCEPTION DES FIGURES RÉVERSIBLES A DIFFERENTS AGES

(Résumé)

L'auteur a tenté dans ses recherches d'établir certaines particularités d'âge qui se manifestent dans la perception des figures réversibles. A cette fin il a soumis 4 figures réversibles (le cube Necker, les cubes Yerkes, l'échelle Schröder et le „vase-profil” de Rubin) à des sujets de

10–11 ans, de 13–14 ans, de 17–19 ans, de 20–24 ans, de 25–32 ans, et enfin à des personnes âgées de 50–78 ans.

Les données expérimentales obtenues montrent des différences significatives entre les différents groupes d'âge, à savoir:

1. La fréquence des fluctuations croît jusqu'à l'âge de 20–24 ans, puis commence à décroître pour atteindre une fréquence minima chez les personnes âgées.

2. Le nombre d'alternances des images croît au cours des 3 minutes qu'a duré l'exposition des figures, la fréquence des fluctuations étant la plus grande à la 3-me minute. Mais cet accroissement est plus accentué à 20–24 ans, plus faible chez les enfants de 10–11 ans, minimum enfin chez les personnes âgées.

3. Parmi les sujets de 10–11 ans et les personnes âgées, nombreux sont ceux chez qui les fluctuations n'apparaissent pas du tout. Chez les sujets de 20–24 ans aucun cas de ce genre n'a été relevé.

4. Par l'explication et la démonstration préalables on peut obtenir un accroissement du nombre des fluctuations. Ce phénomène cependant n'apparaît pas chez les personnes âgées.

Toutefois les différences d'âge ne ressortent pas avec le même relief pour chacune des figures. Dans l'expérience avec la figure du vase — profils, ces différences entre les âges sont plus faibles, car on constate dans ce cas, chez les personnes âgées aussi, une plus grande fréquence des fluctuations.

L'explication de ces différences entre divers groupes d'âge peut être recherchée en premier lieu dans les particularités de l'activité nerveuse supérieure liées à l'âge. La mobilité des processus nerveux chez les adultes détermine une fréquence plus grande des fluctuations dans la perception des alternances; l'inertie de l'activité nerveuse des personnes âgées détermine au contraire une faible fréquence des alternances.

Un autre facteur déterminant du nombre de fluctuations pourrait être lié aux particularités des appareils oculo-moteurs. C'est pour cette raison que chez les personnes âgées les fluctuations sont plus nombreuses pour les figures réversibles planes seulement (Rubin), avec lesquelles, pour obtenir une alternance, il n'est pas besoin de modifier l'accommodation de l'oeil.

Un troisième facteur qui peut jouer un rôle dans la perception des images réversibles est le degré de constitution ou de développement des systèmes de liaisons temporaires qui sont à la base de la perception de telles figures. Chez les enfants, ces systèmes de liaisons temporaires ne sont pas encore bien formés et par suite l'explication et la démonstration préalables ont un effet assez marqué, alors que chez les personnes âgées les liaisons temporaires sont inertes et pour cette raison explication et démonstration demeurent sans effet.

ASPECTE PSIHLOGICE ALE PREVENIRII SUPRAINCĂRCĂRII LA LECȚIE

de

A. CHIRCEV ȘI R. CODREANU

I. PROBLEMA ȘI METODICA CERCETĂRII

Problema supraîncărcării trebuie examinată în strinsă legătură cu felul în care este înțeleasă teoretic noțiunea de asimilare a cunoștințelor și realizată practic în procesul de învățămînt. În mod curent, se face greșeala de a se identifica procesul de asimilare a cunoștințelor cu simpla lor fixare în memorie. În realitate, așa cum arată datele cercetărilor [6; 174], asimilarea cunoștințelor este o noțiune ireductibilă la o simplă funcție psihică. Ea este o activitate foarte complexă. În desfășurarea ei sînt implicate procese psihice variate și, în primul rînd, — după cum spune S. L. Rubinstein — procesele gîndirii active și creatoare. „Asimilarea (cunoștințelor, n.n.) prin natura sa internă (psihologică) și nu numai prin rezultatele sale (care se reduc la faptul nud al prezenței unor anumite cunoștințe, a gradului lor de asimilare), este analizarea sintetizarea și generalizarea cunoștințelor” [10, 26]. Această activitate — de analiză, sinteză, generalizare — trebuie să constituie obiectul cercetării psihologice cînd se studiază asimilarea cunoștințelor. Cunoștințele însușite care nu se sprijină pe activitatea analitico-sintetică generalizatoare a gîndirii, sînt cunoștințe formale. Formalismul exprimă cunoștințele însușite fără participarea gîndirii. Asimilarea autentică a cunoștințelor nu se reduce la simpla lor întipărire în memorie. Ea se realizează pe baza înțelegerii legăturilor esențiale dintre obiectele și fenomenele predate la lecții. Asimilarea temeinică a cunoștințelor nu este o operație pasiv-receptivă, un simplu act de memorare și reproducere. Din contra, este un proces creator, în care sînt implicate operațiile gîndirii: analiza, sinteza, generalizarea.

Este deosebit de important ca în procesul de transmitere a cunoștințelor profesorul să activeze gîndirea elevilor. Ascultînd lecția, este necesar ca elevii să poată realiza analiza și sinteza materialului predat. Datele observației și cercetările experimentale arată că elevii care par-

ticipă activ la lecții sînt în stare să analizeze și să sintetizeze materialul perceput și ca atare reușesc să-l înțeleagă mai bine. În plus de aceasta, atunci cînd își pregătesc temele de acasă, consumă timp cu mult mai puțin și sînt scutiți de eforturi inutile. Dimpotrivă, elevii care nu pot să realizeze alături de profesor analiza și sinteza materialului predat, atunci cînd își pregătesc temele de acasă depun un efort mai mare, consumă timp mai mult și cu toate acestea, asimilarea materialului nu este pe deplin asigurată.

Problema care se pune este cum trebuie să procedeze profesorul la lecție pentru a asigura participarea activă a elevilor la procesul de analiză și sinteză a materialului predat; care sînt procedeele logico-didactice pe care el trebuie să le aplice în vederea obiectivului urmărit.

Desigur, acesta este doar un aspect al problemei prevenirii supraîncărcării, dependent de profesor. Nu trebuie să uităm însă și cauzele supraîncărcării care sînt dependente de elevi, cauze care la rîndul lor este necesar să fie înlăturate. Dintre acestea trebuie să avem în vedere, în primul rînd, nivelul scăzut de dezvoltare a deprinderii de analiză și sinteză a materialului predat la lecție. După cum arată datele cercetărilor [3], elevii așa-zisi incapabili, rămași în urmă la învățătură, care nu-și însușesc temeinic cunoștințele, au de fapt un nivel foarte scăzut de dezvoltare a deprinderii de analiză și sinteză a materialului perceput la lecție. Lipsa acestei deprinderi constituie unul dintre factorii cei mai importanți ai supraîncărcării. Această cauză a supraîncărcării, aparent dependentă de elev, este dependentă în ultima instanță tot de profesor. Iată de ce în strînsă legătură cu problema prevenirii supraîncărcării la lecție se pune și problema formării la elevi în procesul de transmitere a cunoștințelor, a deprinderii de analiză și sinteză a materialului. Formarea acestei deprinderi, bineînțeles, nu se limitează la o singură lecție și la o singură materie de învățămînt, ci este dependentă de întreg complexul procesului instructiv-educativ. Important este de reținut că factorul activ, central, este profesorul. Pe de altă parte, deprinderea de analiză și sinteză a materialului care începe să se constituie la lecție, se întărește și se consolidează prin munca independentă a elevului. Ușurîndu-i considerabil asimilarea conștientă și activă a cunoștințelor, această deprindere cu timpul face parte integrantă din stilul rațional de muncă intelectuală independentă.

Din cele de mai sus se poate trage concluzia că, una din condițiile care duc la prevenirea supraîncărcării în cadrul lecției este formarea și dezvoltarea la elevi a deprinderii de analiză și sinteză a materialului nou predat.

Dar problema prezintă și un alt aspect, acela legat de dezvoltarea intelectuală generală a elevului. Se știe că școala are ca obiectiv principal nu numai să-i înarmeze pe elevi cu un sistem de cunoștințe temeinice, ci să le dezvolte și forțele de cunoaștere. Între aceste două aspecte — înarmarea cu cunoștințe și dezvoltarea forțelor de cunoaștere — există o relație dialectică. Insușirea sistemului de cunoștințe, învățarea duce la dezvoltare intelectuală și prin aceasta se realizează una din sarcinile educației comuniste. Este un principiu cunoscut al psihologiei ma-

terialiste acela că, învățarea este un factor al dezvoltării. Învățarea, fără să fie identică dezvoltării, cheamă la viață noi forme ale activității psihice, înafara căreia nu ar fi posibilă apariția lor. Învățarea fiind o premiză a dezvoltării devine la rîndul său un rezultat al ei. Pe măsură ce atinge trepte tot mai înalte ale dezvoltării intelectuale, elevul devine capabil să asimileze cunoștințe tot mai complexe și mai bogate. În aceasta constă relația dialectică dintre învățare și dezvoltare. Această relație poate fi însă tulburată de fenomenul supraîncărcării. Fiind o frînă a învățării, *supraîncărcarea devine o frînă și a dezvoltării.*

Nu este greu de văzut că transmiterea unui volum de cunoștințe peste puterea de cuprindere a elevului, frînează activitatea de analiză și sinteză a gândirii. În cazul predării unor cunoștințe supraaglomerate, elevul este pus în situația să le însușească fragmentar, fără legătură logică și fără a putea deosebi esențialul de secundar. Cu cit volumul de cunoștințe este mai mare, cu atît capacitatea de analiză și sinteză intelectuală a elevului este supusă unui efort mai mare. Problema nu se pune ca elevul să fie scutit de acest efort. Dimpotrivă, efortul este absolut necesar. Problema este însă ca profesorul să dozeze materialul predat în așa fel, să folosească diferite procedee metodice în așa chip, încît acest material să fie în concordanță cu *posibilitățile reale* ale efortului de analiză și sinteză a elevului. Cu alte cuvinte, profesorul trebuie să se orienteze după efectul acțiunilor sale pedagogice și în raport cu acesta să transmită cunoștințele prevăzute de programa școlară. Este de presupus că supraîncărcarea lecțiilor cu un volum prea mare de cunoștințe frînează activitatea analitico-sintetică a gândirii elevului și împiedică dezvoltarea lui intelectuală. Din numeroasele cunoștințe predate, elevul nu reușește să rețină decît fragmente nelegate logic, neintegrate într-un sistem unitar. Ca atare, el nu poate pătrunde esența fenomenelor și legile care stau la baza desfășurării lor.

Ideea dozării raționale a cunoștințelor transmise potrivit capacității de cuprindere a elevilor, nu trebuie să-l orienteze greșit pe profesor. Volumul de cunoștințe nu trebuie să fie redus sub nivelul posibilităților reale ale efortului de analiză și sinteză a elevului. Dacă în primul caz, acela al unui volum supraîncărcat de cunoștințe, să dă prea multă hrană minții elevului încît ea nu poate fi asimilată, în cel de al doilea caz, se dau prea puține cunoștințe, care nu sînt în măsură să dinamizeze activitatea lui analitico-sintetică. În primul caz, volumul mare de cunoștințe frînează generalizarea și menține pe elev la nivelul unui material factual pe care el nu-l poate stăpîni operativ. Fiind încărcat cu prea multe cunoștințe, elevul nu este în stare să le „mînuiască“, să le analizeze și să le sintetizeze în diferite contexte logice. În fond, este vorba de o memorare mecanică. Supraaglomerarea materialului este o serioasă piedică în stabilirea legăturilor cauzale care apar ca urmare a procesului de generalizare. Elevul nu se poate desprinde de acest material, nu poate să stabilească *legături inteligibile* între fapte care să fie grupate în complexe și sisteme. De regulă, așa cum arată datele observației și cercetările experimentale, supraîncărcarea duce la stabilirea unor asociații temporare singulare, care reflectă în mod precumpănitor succesiunea ex-

terioară a fenomenelor. Supraîncărcarea duce la juxtapunerea faptelor, la înșirarea lor fără dezvăluirea legăturilor cauzale interne. Cunoștințele elevilor în acest caz sînt fracționate și reflectă fapte întîmplătoare. Abundența materialului duce la frînarea analizei și sintezei, împiedică generalizarea lui. Este greșit să se creadă că, predînd elevilor cît mai mult material ei vor reține mai mult, chiar dacă vor uita o bună parte din el, pe simplul temei că au de unde uita. În realitate, în aceeași unitate de timp (20–30 de minute rezervate transmiterii cunoștințelor noi) cu cît volumul de cunoștințe va fi mai mare, cu atît elevii vor reține mai puțin. Important este să dozăm atîtea cunoștințe, cîte elevii pot să le cuprindă în timpul respectiv.

Revenind la cel al doilea caz, deși s-ar părea că un volum redus de cunoștințe nu poate duce la supraîncărcare, în realitate fenomenul supraîncărcării se constată și aici. În acest caz, elevul ajunge la generalizări, însă ele sînt sărace în conținut, nu acoperă adecvat însușirile esențiale și comune *întregului* grup de obiecte și fenomene la care se referă. Numărul restrîns de cunoștințe sub posibilități, nu activează formele mai complexe ale analizei și sintezei mintale. Aceste forme se activează numai atunci cînd este vorba de un număr suficient de reprezentativ de cazuri referitoare la sfera obiectelor sau fenomenelor studiate. Dacă elevului nu îi este oferit un astfel de material, generalizările lui au un caracter difuz, insuficient diferențiat. Elevul reține doar generalități referitoare la fenomenele studiate. Întrucît analiza se reduce la un număr foarte restrîns de fapte, în consecință nici sinteza nu poate fi decît de un nivel inferior. În această situație sarcina intelectuală ce stă în fața elevului e prea ușoară. Ca să ajungă la generalizări de un grad superior, elevul este nevoit să depună eforturi foarte mari atunci cînd își pregătește temele pentru acasă. Cu toate acestea, el nu ajunge întotdeauna la rezultatele dorite, în raport cu energia consumată. Ceea ce ar fi trebuit să realizeze ajutat de profesor în clasă, elevul este nevoit să facă singur acasă.

În practica școlară se întîlnesc deopotrivă amîndouă formele de supraîncărcare. Ele pot fi considerate ca aspecte negative — de transmitere și asimilare formală a noțiunilor. În primul caz supraîncărcarea duce la întîrzierea generalizărilor. În cel de-al doilea caz, prin transmiterea unui volum redus de cunoștințe se ajunge la grăbirea înainte de vreme a generalizărilor, înainte ca acumulările cantitative (fapte, obiecte etc.) să fi atins nivelul necesar [4].

Problema prevenirii supraîncărcării se impune astăzi cu și mai multă tărie datorită concentrării programelor școlare fără ca totuși nivelul lor de cultură generală să aibă de suferit. În momentul de față, deși programele au fost în mare măsură reconsiderate, în scopul însușirii temeinice a bazelor științelor, totuși problema supraîncărcării nu este încă rezolvată. Se impune să avem în vedere și modul în care se realizează *transmiterea* cunoștințelor în scopul *însușirii* lor autentice de către elevi. Problema supraîncărcării nicidecum nu va fi soluționată atîta timp cît ea va fi pusă numai pe seama unor factori oarecum externi (plan, programă, manual), față de însuși procesul pedagogic viu de transmitere-asimilare

a cunoștințelor. Prevenirea supraîncărcării trebuie cercetată, în primul rând, în direcția modului în care se realizează transmiterea-asimilarea cunoștințelor la lecție. Faptul acesta ridică pe lângă problema dozării raționale a volumului de cunoștințe și problema căilor de transmitere a acestui volum. Profesorul se poate pregăti temeinic pentru lecție, alcătuiindu-și un plan deslășurat și bine elaborat, totuși este necesar ca el să și realizeze acest plan în fața elevilor.

Desigur, problema prevenirii supraîncărcării prezintă numeroase și variate aspecte, legate de întreg procesul de învățămînt. Prevenirea ei vizează atât planul, programele, manualele, cît și munca profesorului și a elevului (în clasă și acasă)¹. Dintre aceste aspecte în lucrarea de față ne-am propus să cercetăm doar un singur aspect — relativ restrîns — acela al căilor de transmitere-asimilare a cunoștințelor la lecție, pornind de la teza enunțată mai sus, că asimilarea autentică a cunoștințelor se poate realiza numai pe baza analizei, sintezei și generalizării lor. În legătură cu aceasta se pune problema cum reușește profesorul să-i facă pe elevi să pătrundă structura logică a expunerii și care sînt rezultatele practice ce se obțin prin aplicarea unor procedee diferite în acest scop.

Pentru a putea să ne dăm seama de eficiența procedeelelor folosite, am recurs la diferite criterii. Unul din acestea este examinarea procedeelelor de pe pozițiile cerințelor cunoscute ale didacticii. Un al doilea criteriu, ce pare a fi și mai hotărîtor, este acela al calității cunoștințelor însușite de către elevi, ca rezultat al procedeelelor aplicate la lecție. A constituit o problemă pentru noi și faptul de a vedea în ce măsură pregătirea temelor pentru acasă, precum și învățarea suplimentară ulterioară este influențată de metodele și procedeele utilizate de profesor în transmiterea cunoștințelor. În acest caz, problema care se pune este de a ști în ce măsură analiza și sinteza în care sînt antrenați elevii la lecție, devin instrumente intelectuale de lucru în munca lor independentă și cum se răsfrînge folosirea acestor operații în însușirea temeinică a cunoștințelor.

Există numeroase cercetări, îndeosebi ale psihologilor sovietici, care studiază particularitățile asimilării cunoștințelor în condiții experimentale. Aceste cercetări sînt orientate în direcția stabilirii rolului *proceselor de analiză și sinteză* în memorare și reproducere, a rolului alcătuirii *planului* în înțelegerea și fixarea unui material, a rolului *comparației* în însușirea cunoștințelor (M. N. Sardacov [11], L. V. Zankov [14], A. A. Smirnov [12], P. I. Zincenko [16], D. M. Dubovis Aranovskaia [2]). Pornind de la aceste cercetări, am căutat să studiem în condițiile concrete ale școlii noastre diferite variante de lecții pentru a vedea cum *aceiași material* prevăzut de programă este transmis de către profesori și însușit de către elevi. Dată fiind complexitatea procesului studiat, desigur nu am putut surprinde toate aspectele. Atenția noastră s-a orientat în primul rînd asupra planului lecției (în raport cu

¹ În acest sens Pospelov (7) vorbind despre cauzele supraîncărcării, le împarte în trei grupe: a) independente de profesor și de elevi, b) dependente de profesor și c) dependente de elev.

cerințele programei), asupra realizării ei metodice și asupra cunoștințelor însușite de către elevi.

Considerăm că astfel de cercetări menite să ducă la descifrarea procesului pedagogic viu și la fundamentarea metodelor de predare în strinsă legătură cu analiza psihologică a lecției și a cunoștințelor asimilate de către elevi, constituie o sarcină importantă a cercetărilor pedagogice. Realizarea lor va contribui într-o însemnată măsură la îmbunătățirea învățămîntului.

Deși metodele didacticei sînt în general aceleași, totuși în practica școlară ele se individualizează de la profesor la profesor în funcție de experiența și stilul propriu de muncă al fiecăruia. Studiarea acestei experiențe poate să dezvăluie în munca didactică aspecte noi care generalizate să ajute la rezolvarea problemelor curente ale școlii și în același timp la rezolvarea problemei supraincercării.

*

Pentru a urmări corelația existentă între transmiterea și asimilarea cunoștințelor sub aspectul prevenirii supraincercării — problemă care constituie, după cum s-a arătat, obiectul cercetării de față — ne-am oprit la lecțiile de istorie. Această disciplină, precum se știe, este una din materiile cele mai supraincercate. Situația aceasta apare mai evident în cl. VIII și X. Nu numai programa, dar și manualele de istorie de la aceste clase aduc un conținut extrem de bogat. Faptul acesta îl pune pe profesorul de istorie în fața necesității de a ști să aleagă din bogăția de idei și fapte ceea ce este esențial, atunci cînd transmite cunoștințele de istorie. Cu atît mai mari sînt dificultățile ce se ridică în fața elevilor în consultarea manualului, dacă nu primesc din partea profesorului jaloanele principale care să le ajute să se orienteze în prelucrarea materialului faptic oferit de manual.

Faptul că manualul actual din cl. X este bogat în conținut și are un ridicat nivel științific, după părerea noastră, nu constituie un pericol de supraincercare decît în anumite condiții. În general, trebuie să acceptăm că nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor din cl. X—XI permite folosirea unor astfel de manuale, cu un stil științific de prezentare a materialului în toată complexitatea sa. Problema este în ce măsură manualul devine accesibil elevilor în funcție de pregătirea lor prealabilă în cadrul lecției, cînd profesorul expune materialul respectiv. Lucrul acesta devine posibil dacă profesorul prin *structura logică a expunerii* îl apropie pe elev de înțelegerea *structurii logice a textului din manual*. Aceasta este una din cerințele de bază ale predării cunoștințelor la toate materiile de învățămînt. Profesorul într-un timp relativ limitat (25—30 minute la lecție), trebuie să-l pregătească pe elev să se orienteze într-un material complex, cum este acela din manual. În definitiv, munca independentă a elevului acasă în nici un caz nu se poate limita la simpla „corepetiție” a lecției pe care a asimilat-o în clasă, pe baza notițelor luate. Munca independentă trebuie să-i ceară elevului un efort suplimentar de analiză și sinteză a materialului de însușit. Or, aceasta, prin forța lucrurilor, cere

ca manualul să aducă ceva în plus față de lecție. Cu toate acestea, profesorul nu este cîtuși de puțin dispensat să realizeze la lecție legătura interioară de idei între textul expunerii sale și textul manualului. Această legătură face posibilă trecerea de la analiza și sinteza textului expunerii (în clasă, de față fiind profesorul), la analiza și sinteza textului relativ mai complex al manualului, prin eforturile independente de gîndire ale elevilor. În acest sens s-ar putea spune că manualul rămîne neutru față de problema supraîncărcării. Manualul devine accesibil sau inaccesibil în funcție de *pregătirea psihologică* pe care o face profesorul la lecție pentru utilizarea eficientă a manualului de către elevi. Trebuie precizat că aici nu este vorba de indicațiile ce se dau elevilor în ceea ce privește folosirea manualului, de altfel necesare și utile. Nu este vorba nici de referințele de natură oarecum exterioară cu privire la manual pe care le face profesorul în expunere, de asemenea necesare și utile. Pregătirea psihologică a elevului pentru însușirea independentă a materialului din manual constă în faptul că, la lecție, profesorul activează acele procese și operații intelectuale care constituie condiția înțelegerii și asimilării unui material cu mult mai complex, cum este acela din manual. Din acest punct de vedere, la vîrstele școlare mai mari, supraîncărcarea nu apare atît sub aspectul cantitativ al volumului de cunoștințe, cît mai ales sub aspect calitativ, al priceperii de a opera cu ideile și noțiunile. În cazul în care această pricepere este formată, cunoștințele se structurează și se imbină în chip nou și felurit, dezvoltînd noi laturi ale realității istorice. La lecțiile de istorie contemporană nu datele cronologice abundă ca număr, ci semnificația faptelor ce se desprinde din raporturile multiple ale condiționării lor complexe. Bogăția de fapte rezultă din relații și nu din numărul lor ca atare. Din acest motiv, deși pare paradoxal, istoria este și greu dar și ușor de însușit. Greu, dacă elevul nu reușește să se ridice la înțelegerea acestor relații dintre fenomenele istorice, în care caz este silit să le *memoreze* în toată varietatea și multitudinea lor. Ușor, dacă se ridică la această înțelegere și astfel poate să opereze în cadrul unei structuri logice cu un material concret variabil. Aceasta este, de altfel, singura cale ce-l apropie pe elev de înțelegerea materialist-dialectică a fenomenelor istorice și duce la rezolvarea gîndirii sale istorice.

Întrucît manualul din cl. VIII a constituit pînă acum obiectul unor repetate preocupări, ca de altfel și programa școlară care a fost simțitor descărcată, noi ne-am oprit la lecțiile de istorie pentru cl. X, unde situația este întrucîtva diferită. În legătură cu aceasta trebuie menționat că în practică se procedează în două feluri la „descărcarea” programelor școlare. Pe de o parte, se procedează la formularea mai generală a tezelor, precum și la eliminarea unora din ele, lăsîndu-se la latitudinea profesorului sarcina dozării raționale a conținutului lecției în limita timpului disponibil. Firește, în această situație profesorul este avizat să nu se piardă în chestiuni de amănunt.

În programa de istorie din 1959, în cazul lecției „Anglia și Franța la sfîrșitul sec. XIX și începutul sec. XX”, la problema politicii externe a Angliei sînt formulate următoarele teze

foarte generale : „Imperiul colonial britanic; exploatarea coloniilor”. În programa din 1956², paragraful b al temei, precizează : „Imperiul britanic. Caracterul colonial al imperialismului englez. Dominioanele. India sub stăpînirea engleză ; colonialiștii englezi în India ; situația muncitorilor și țărănilor din India ; mișcarea națională de eliberare din India. Celelalte colonii engleze”.

Pe de altă parte, se procedează și la o *concentrare în timp* a materialului de predat, în sensul restrîngerii numărului de ore programat pentru transmiterea cunoștințelor noi. Or, este clar că lucrul acesta este posibil numai prin restrîngerea în conținut a programei.

Programa din 1959 a suferit această dublă modificare: pe de o parte pentru unele lecții este vorba de o restrîngere a conținutului, iar pe de altă parte de o reducere a numărului de ore. Această situație prezintă pericolul că îl poate sili pe profesorul neexperimentat să recurgă la două soluții extreme: fie să se încadreze în timp și în acest caz să plutească în generalități, fără a reuși să transmită elevilor conținutul esențial al faptelor istorice; fie să tindă să transmită un conținut mai bogat depășind timpul prevăzut de programă, în detrimentul altor lecții curente, a lecțiilor de recapitulare și de sinteză.

Acestea sînt motivele care ne-au determinat să ne oprim la lecția „Anglia și Franța la sfîrșitul sec. XIX și începutul sec. XX”. Din informațiile pe care le-am cules în prealabil de la numeroase cadre didactice, rezultă că această lecție este una din cele mai greu de realizat. Într-adevăr, pentru lecția respectivă, programa din 1956 prevedea un număr de 5 ore (3 pentru Anglia și 2 pentru Franța), pe cîtă vreme programa din 1959 prevede doar o singură oră, pentru același conținut.

Pentru noi a prezentat un deosebit interes didactic faptul de a vedea cum reușesc să rezolve profesorii de istorie cu o bogată experiență această problemă dificilă: cum se pregătesc pentru această lecție, cum își alcătuiesc planul, cum îl realizează la orele de clasă, ce fel de procedee folosesc și ce rezultate obțin în sensul cunoștințelor pe care le asimilează elevii. Acestea sînt cele cîteva probleme care s-au impus cercetării noastre.

În acest scop am asistat la lecții de istorie la mai multe școli din Cluj, dintre care ne-am oprit la 4 lecții cu tema amintită. Este vorba deci de o lecție cu aceeași temă, cu același conținut, predat însă de diferiți profesori la clasa a X-a din diferite școli. Materialul a fost înregistrat cît se poate de fidel sub formă de protocoale, care au constituit baza unei analize psihologice și pedagogice comparative. La o săptămînă după ținerea lecțiilor de către cei 4 profesori, a urmat o primă probă scrisă, iar la două luni după aceasta, elevii au fost supuși unei a doua probe scrise. Elevii nu au știut în prealabil că vor susține cele două probe. Scopul acestor probe a fost să se constate cum au înțeles și însușit elevii materialul predat, în raport cu metoda lecției și cu munca independentă de acasă. Intrucît prima probă s-a efectuat la un interval de o săptămînă de la predare, între timp a avut loc verificarea cunoștințelor transmise. Acest lucru l-am socotit necesar, deoarece am urmărit ca lecția să se desfășoare în forma ei firească, așa cum se desfășoară în clasă

² Programa de istorie pentru cl. IX și X, București, 1956, p. 14

în procesul de predare-asimilare. Am așteptat ca un ciclu complet al muncii de învățare să fie încheiat și apoi am cercetat efectele acestei munci. Dacă interveneam cu proba înaintea verificării, denaturam procesul firesc al transmiterii-însușirii cunoștințelor. În proba a II-a am urmărit să sesizăm ce fel de transformări s-au produs în cunoștințele elevilor față de cele reținute în prima probă. Prin prelucrarea materialului am căutat să vedem cum s-au sistematizat cunoștințele în mintea elevilor, cum s-au restructurat pe baza reelaborării lor ulterioare și ce fel de elemente noi au apărut ca rezultat al muncii independente și al integrării cunoștințelor de istorie în sistemul cunoștințelor de cultură generală. S-ar putea pune problema dacă nu era necesar ca verificarea cunoștințelor elevilor să se facă imediat după transmiterea lor, spre a se vedea ce au reținut elevii în raport cu ceea ce li s-a predat. Utilitatea unei asemenea probe credem că nu era semnificativă pentru problema cercetată, aceea a prevenirii supraîncărcării. Se înțelege de la sine că elevii rețin mai ușor materialul unei lecții sărace în conținut, căci este vorba să rețină doar un număr relativ redus de idei. Dimpotrivă, fără o muncă suplimentară, elevii rețin mai greu un material mai bogat, dar corespunzător programei. De aceea, compararea rezultatelor astfel obținute nu putea să ne spună nimic cu privire la problema supraîncărcării. Pentru cercetarea de față era esențial să se stabilească și faptul în ce măsură munca independentă a elevului și prelucrarea ulterioară a materialului pe plan mintal a fost ajutată de calitatea lecției.

În total au fost supuse unei analize cantitative și calitative 174 probe scrise. Pentru fiecare probă au dat lucrări cîte 87 elevi. N-au fost luate în considerare decît lucrările elevilor care au dat amîndouă probele scrise. În prelucrarea cantitativă și calitativă a materialului, în fața noastră s-a ridicat problema destul de dificilă a elaborării unui *etalon de apreciere* atît a conținutului cunoștințelor transmise de către profesori, cît și a cunoștințelor asimilate de către elevi. În acest scop am grupat în mod convențional conținutul lecției prevăzute de programă și dezvoltat în manual, în cinci mari grupe de probleme dintre care ultima grupă se referă la concluziile generale ale lecției. Gruparea s-a făcut ținîndu-se seama de *structura logică* a textului. De asemenea, în cadrul acestor grupe mari de probleme, am căutat să introducem o ierarhie, separînd problemele și tezele principale de cele subordonate și secundare. Avînd la îndemîină acest etalon de apreciere, am prelucrat materialul expus de profesor spre a vedea dacă el se conduce după programă și manual, dacă a omis unele probleme principale și secundare și care anume, dacă a adăugat altele în plus. Acest fapt ne permite să apreciem în ce măsură profesorul este preocupat să realizeze o lecție *accesibilă*, să prevină *supraîncărcarea* și să transmită elevilor *esențialul*. De altfel, pentru noi s-a pus și problema — la care nu se poate da un răspuns anticipat — în ce măsură această lecție se poate realiza în cadrul unei singure ore. Răspunsul la această întrebare nu-l poate da decît practica predării examinată din punctul de vedere al volumului de cunoștințe transmise de către profesor, al metodicii predării și al cunoștințelor pe care elevii au reușit să le asimileze. În acest scop am folosit același eta-

Ion de apreciere și în prelucrarea materialului factual obținut la cele două probe. Prelucrarea cantitativă și calitativă a acestui material s-a făcut în sensul că fiecare probă a fost raportată la același etalon, spre a se vedea care sînt ideile reținute, natura lor (principale, secundare, subordonate etc.), în cadrul celor cinci mari grupe de probleme; în ce măsură elevii au reușit să înțeleagă materialul redat, să dea expunerii o structură logică — dovadă că se orientează în faptele istorice privitoare la epoca și țările respective.

Desigur, analiza psihologică a lucrărilor scrise sub aspectul conținutului este o chestiune foarte complexă și dificilă. Nu este vorba de faptul de a da elevilor o listă de 10—20 cuvinte pe care să le fixeze și apoi să le reproducă, astfel încît produsul activității lor mintale să fie înregistrat cu ușurință. În cazul probelor scrise pe care le-am supus analizei psihologice, putem considera totuși că întreg textul expunerii se poate reduce la anumite unități logice în jurul cărora se organizează materialul factual. În locul unor cuvinte izolate, elevul redă în fraze și propozițiuni ideile, tezele în înlănțuirea lor reciprocă. Luată în acest sens, produsele activității elevilor (probele scrise) se pretează și ele unei analize psihologice și permit cercetătorului să le supună unei prelucrări cantitative și calitative.

Pentru a verifica eficiența metodicii lecțiilor, pe lângă criteriile expuse mai sus, am căutat să cercetăm și relația dintre rezultatele obținute la cele două probe scrise și situația generală la învățatură a elevilor la istorie.

Ne dăm seama că problema studiată este deosebit de complexă și că implică numeroși factori pe care, dată fiind metoda noastră de lucru, s-ar putea să nu fi reușit să-i izolăm în suficientă măsură, pentru a determina acțiunea fiecăruia în parte. De altfel, aceasta este greutatea cea mai mare de care se izbește cercetătorul în studierea unor fenomene atât de complexe, cum sînt cele ale transmiterii și însușirii cunoștințelor.

II. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA MATERIALULUI

I. GRUPAREA PROBLEMELOR DE CONȚINUT ALE LECȚIEI

În cadrul temelor prevăzute la istorie în clasa a X-a, lecția „Anglia și Franța la sfîrșitul secolului XIX și începutul secolului XX“ este o lecție cheie pentru înțelegerea tabloului complex al epocii imperialismului. Ea pregătește înțelegerea evenimentelor istorice importante care au urmat, cum ar fi de exemplu primul război mondial. În cadrul acestei lecții se pun probleme ideologice fundamentale care explică și caracterizează tabloul întregii epoci contemporane: oportunismul în mișcarea muncitorească, colonialismul, războaiele imperialiste etc. În măsura în care elevii vor reuși să-și însușească ideile de bază din această lecție, se vor crea premisele pentru interpretarea justă a evenimentelor ulterioare în conexiunea lor complexă. În același timp, aceasta este una din lecțiile care permit elevilor să-și valorifice într-o însemnată măsură cunoștin-

țele însușite și la alte discipline, cum ar fi economia politică (caracterizarea imperialismului în cele două țări), geografia (imperiile coloniale britanic și francez) și altele. Se știe cât de importantă este priceperea de a lega cunoștințele vechi de cele noi și de a opera cu ele în contexte noi, la discipline înrudite. Pe această cale, elevul se ridică de la sisteme parțiale de cunoștințe, însușite pe discipline separate, la o viziune de ansamblu, la un sistem cuprinzător de cunoștințe asupra realității sociale. În această imagine de ansamblu factorii geografici, economici, politici, istorici, nu vor mai fi compartimentați pe discipline izolate, ci integrați într-un tot unitar, așa cum sînt de altfel și în realitatea obiectivă social-istorică.

Datele observației arată că o parte dintre elevi prezintă tocmai această lipsă; deși și-au însușit un cerc bogat, variat de cunoștințe acești elevi nu se pot ridica la sinteze cuprinzătoare care să-i pregătească și să-i apropie de înțelegerea multilaterală și unitară, materialist-dialectică, a fenomenelor social-istorice. Firește că profesorul nu numai că are posibilitatea, dar și trebuie să folosească acest prilej în cadrul lecției amintite. Analiza materialului ne va arăta în ce măsură problema de mai sus a constituit o preocupare a profesorului în desfășurarea lecției. Mai mult decît atît, ea ne va putea dovedi dacă se poate conduce o lecție făcînd apel exclusiv la cunoștințele deja însușite de elevi la alte discipline.

Problemele lecției de față au fost grupate în jurul celor trei aspecte fundamentale ale realității social-istorice: economic, social, politic. Ultimul aspect a fost examinat din punctul de vedere al politicii interne și din punctul de vedere al politicii externe. În acest fel am obținut următoarea schemă convențională ca etalon de apreciere a conținutului lecțiilor și a cunoștințelor asimilate de elevi.

- I. Situația economică
- II. Politica internă.
- III. Politica externă.
- IV. Mișcarea muncitorească.
- V. Concluzii.

Conform acestei scheme, s-au grupat atît problemele referitoare la Anglia, cît și cele referitoare la Franța. În cadrul fiecărui punct al schemei au fost formulate tezele principale și problemele subordonate în succesiune logică și istorică.

Dăm mai jos schema analitică a problemelor așa cum sînt expuse în manual și prevăzute de programă și care ne-a servit ca etalon de apreciere.

A N G L I A

- I. *Situația economică*
1. Sfîrșitul monopolului industrial englez (cauze, urmări)
 - a) Criza din 1873
 - b) Concurența Germaniei și SUA
 - c) Menținerea monopolului maritim
2. Capitalismul englez intră în faza imperialistă
 - a) Capitalul financiar (ca rezultat al împletirii capitalului bancar cu cel industrial)
 - b) Export de capital
3. Imperialismul englez este un imperialism colonialist
4. Concluzia : din „atelierul lumii” Anglia devine „stat rentier”

II. *Politica internă*

1. Sistemul celor două partide
 - a) Conservator-Disraeli
 - b) Liberal-Gladstone
2. Lupta maselor pentru vot universal. Reforma electorală din 1867, caracterul ei de clasă
3. Lupta Irlandei de eliberare
4. Criza parlamentară: reformele partidului liberal, lupta pentru bugetul popular „parlament act”

III. *Mișcarea muncitorească*

1. Lipsa unui partid revoluționar (aristocrația muncitorească)
2. Reinviiorarea mișcării muncitorești
 - a) Liga socialistă
 - b) Noile trade-unionuri
 - c) Partidul muncitoresc independent
 - d) Partidul laburist
 - e) Oportunismul în mișcarea muncitorească

IV. *Politica externă*

1. Imperiul colonial britanic
 - a) Politica de expansiune
 - b) Întărirea flotei și strimtorilor
 - c) Schimbarea metodelor de stăpânire colonială: dominioane, federații

FRANȚA

I. *Situația economică*

1. Încetinirea ritmului de dezvoltare a industriei în Franța (cauze, urmări)
 - a) Despăgubiri de război și pierderea Alsaciei și Lorenei
 - b) Din locul II ajunge în locul IV
 - c) Menținerea monopolului industriei de lux
2. Capitalismul francez intră în faza imperialistă
 - a) Concentrarea capitalului
 - b) Oligarhia financiară (capitalul financiar în mâinile a 200 familii)
 - c) Exportul de capital (bani)
3. Imperialismul francez este un imperialism cămătăresc

II. *Politica internă*

1. Constituția din 1875, deși republicană are un caracter conservator
 - a) Puterea și-o dispută radicalii și moderații
2. Crizele republicii
3. Guvernarea radicalilor; trădarea lui Clémenceau

III. *Mișcarea muncitorească*

1. Partidul muncitoresc francez; cele două curente; Guesde, Jaurès
2. Oportunismul în mișcarea muncitorească franceză. Formarea partidului socialist unit

IV. *Politica externă*

1. Expansiunea colonială
 - a) Ciocnirea de interese
 - b) Încheierea de alianțe: cu Rusia convenția din 1893; cu Anglia, antanta cordială din 1904

CONCLUZII

1. În lupta pentru expansiunea colonială ciocnirea de interese aduce pe prim plan rivalitatea anglo-germană, ca și contradicție fundamentală în raporturile internaționale
2. Triplei alianțe i se opune ca bloc militar tripla înțelegere
3. Lupta pentru reimpărțirea lumii nu se poate termina decât printr-un război mondial

4. Deși mișcarea muncitorească s-a întărit, conducerile partidelor social-democrate oportuniste și reformiste merg pe linia colaborării cu burghezia, trădând interesele proletariatului³.

Desigur această schemă nu este obligatorie pentru profesor. Analiza materialului va fi în măsură să ne arate *cît și cum* va reuși profesorul să transmită la lecție în cele 30–35 minute destinate predării și în funcție de aceasta, care va fi calitatea cunoștințelor însușite de către elevi.

2. ANALIZA PSIHOLOGICĂ A LECȚIILOR PREDATE SUB ASPECTUL CONȚINUTULUI ȘI METODICII

Prelucrarea materialului adunat (protocoalele lecției) ne-a permis să constatăm deosebiri semnificative în ceea ce privește conținutul și metodică celor 4 lecții analizate. În mod convențional vom nota cele 4 lecții ținute la clase diferite de diferiți profesori, după cum urmează: lecția A, lecția B, lecția C și lecția D. Menționăm că toate cele 4 lecții s-au desfășurat după tipul lecției combinate. Nu intenționăm să supunem analizei toate verigile lecțiilor. Ne vom opri, dat fiind scopul urmărit, numai asupra momentului transmiterii de noi cunoștințe. La cele 4 lecții, acestui moment i-au fost rezervate între 15–70 minute. Este de remarcat că nici una din cele 4 lecții nu a avut momentul fixării cunoștințelor noi. Faptul acesta ne-a privat de un criteriu important de a verifica eficiența predării. La fixare s-ar fi putut constata în ce măsură au înțeles și reținut elevii materialul predat. Pe de altă parte, faptul că la toate lecțiile analizate a lipsit momentul fixării, pune din nou sub semnul întrebării dacă conținutul lecției de față poate fi realizat în cele 30–35 minute, fără sacrificarea unor alte verigi, nu numai importante dar și necesare ale lecției. În cazul lecției analizate, nu se putea renunța la veriga verificării cunoștințelor, întrucât era absolut necesar ca pentru înțelegerea antantei să se facă legătură cu lecția precedentă despre tripla alianță.

Lecția A. Profesorul care a ținut această lecție s-a pregătit temeinic în vederea ei. Lucrul acesta s-a putut vedea din studierea planului lecției. Planul complex cuprindea într-o formă sintetică conținutul de bază al lecției, mai dezvoltat decît în schema analitică de mai sus.

Cum procedea profesorul cînd trece la transmiterea cunoștințelor noi, cum reușete să mobilizeze elevii la lecție? Deși volumul cunoștințelor cuprinse în manual pentru această lecție este vădit supraîncărcat, totuși felul cum a fost realizată lecția dovedește că profesorul are posibilitatea să rezolve problema supraîncărcării în sens pozitiv.

Profesorul și-a organizat expunerea materialului pornind de la un plan complex elaborat în prealabil. Lecția se desfășoară folosindu-se metoda prelegerii cu implicarea unor însemnate elemente de conversație, mai ales atunci cînd se face referire la cunoștințele asimilate

³ Schema analitică de mai sus cuprinde: 24 de probleme principale (numerotate cu cifre arabe) și 24 probleme secundare, subordonate celor dintîi (numerotate cu litere).

anterior în scopul de a se stabili legătura cu cunoștințele noi. Cunoștințele transmise sînt grupate pe 4 probleme principale: situația economică, viața socială, politica internă și politica externă, pe care profesorul le-a înscris inițial pe tablă. Pe măsura desfășurării lecției, profesorul completează pe tablă la fiecare subtemă problemele esențiale. În felul acesta planul lecției apare și se întregeste pe parcurs. El dobîndește valoarea unui material intuitiv, dinamic, perceput de elevi în procesul desfășurării lui.

Dăm spre ilustrare, pentru a se vedea în ce măsură profesorul se conformează programei, un fragment din planul realizat pe tablă, cu privire la politica internă din Anglia și Franța.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| - Reforma electorală din 1867 : | - Constituția din 1875 |
| extinderea dreptului de vot. | - Partidele politice — Clemenceau și Gambetta |
| - Politica liberală — Gladstone | |
| - Politica conservatoare — Disraeli | - Crizele republicii |
| Mici reforme | - Radicalizarea maselor |
| - Lupta Irlandei — Parnell | |
| - Autonomia 1914 | |
| - Criza parlamentară | |

Situația este asemănătoare și pentru celelalte grupe principale de probleme cuprinse în plan.

Planul realizat astfel nu este însă o copie a planului lecției profesorului, care este cu mult mai amplu și mai complex.

Lucrul acesta se poate vedea dacă comparăm cele două planuri : planul lecției și planul realizat pe tablă. Spre ilustrare prezentăm comparativ situația mișcării muncitorești în Franța acestei perioade istorice, așa cum apare în cele două planuri.

Planul lecției

Se ascute lupta de clasă. Mișcarea muncitorească franceză mai dezvoltată decît în Anglia. Se înființează Partidul muncitoresc francez, condus de Jules Guezde și Paul Lafargue la Marsilia, 1879. Statutele partidului le întocmește Marx. După 1880 în sinul acestui partid apar curente oportuniste de dreapta (posibiliștii) și de stînga (anarho-sindicaliștii). Socialiștii francezi cuprindeau două curente : unul condus de Guezde și altul de Jaurez. Cazul Millerand. Cele două curente se unesc : Internaționala a II-a, Amsterdam și formează partidul socialist unit, cu orientare reformistă și parlamentaristă. Concluzia : mișcarea socialistă din cauza orientării sale n-a putut opri politica războinică a burgheziei.

Planul de pe tablă

Formarea P.M.F. 1879 (J. Guezde, P. Lafargue)
După 1880 apar curente oportuniste.
Influența lui Jaurez în partid.
Influența lui Millerand. Unirea P.S.U.

Lecția se desfășoară activ, problemele principale grupate pe tablă fiind dezvoltate în anumite limite de către profesor, și făcîndu-se apel și la clasă. Planul scris pe tablă (pe care elevii și l-au scris în caiet) exprimă elementele esențiale ale conținutului expunerii, dispuse într-o succesiune logică. În felul acesta, planul de pe tablă este o schemă a expunerii profesorului și a organizării notițelor elevilor.

Trebuie apreciată valoarea pedagogică a procedurii urmat. Felul în care a fost alcătuit planul a mobilizat activitatea analitico-sintetică a gândirii elevilor, deoarece aceștia odată cu profesorul au desprins din textul expunerii ideile principale, pe care și le-au înscris în caiet. Aceste idei, formulate sub formă de teze, au devenit un fel de *puncte inteligibile de reazem*, pentru asimilarea și fixarea ulterioară a materialului. În același timp, între problemele formulate prin titlurile principale ale planului s-a stabilit o legătură logică, grupându-se problemele pe categorii, după natura lor (economică, politică sau socială). Aceste titluri, ca puncte de reazem, atrag oarecum cunoștințele în jurul lor, polarizează și sistematizează toate aceste cunoștințe, ușurând astfel înțelegerea și reținerea lor.

Datele cercetărilor psihologice în această direcție, făcute de M. N. Sardakov [11], A. A. Smirnov [12; 232-233], ș. a., arată că alcătuirea planului asupra materialului ce urmează să fie învățat, intensifică productivitatea memorării. Aceste cercetări arată totodată că lipsa unui asemenea plan, care să ducă la gruparea inteligibilă a materialului, la formularea unor puncte de reper, are ca rezultat o slabă trăinicie a cunoștințelor. Atunci când elevii își însușesc un material alcătuind planul acestuia, proporția reținerii din materialul învățat după 10 zile este de 46,4% față de 26% în cazul în care elevii nu alcătuiesc un asemenea plan [11; 76].

Expunerea materialului pe baza unui plan bine elaborat de către profesor, ușurează procesul de formare a asociațiilor generalizate și sintetizate, asociații care reflectă aspectele esențiale și legăturile dintre fenomenele istorice. Planul asigură în mare măsură unificarea și generalizarea asociațiilor în grupe, în complexe și sisteme.

O notă distinctivă a lecției analizate constituie faptul că în prezentarea materialului profesorul folosește pe scară largă procedeul comparației sau forma opunerii. Cele două țări sunt studiate sub forma confruntării simultane și alternative a proceselor și fenomenelor istorice ce au loc. Acest lucru profesorul îl realizează chiar prin intermediul planului scris pe tablă. În partea stângă a planului scris sunt prezentate în cadrul celor patru aspecte fundamentale trăsăturile situației din Anglia, în timp ce pe partea dreaptă a planului este prezentată paralel situația din Franța. Prin urmare, profesorul nu transmite mai întâi cunoștințele despre situația din Anglia și apoi să urmeze separat cunoștințele despre situația din Franța. Ele sunt prezentate simultan și alternativ. Astfel elevii au posibilitatea să compare pe parcursul expunerii situația economică din Anglia, în raport cu cea din Franța, situația politică și celelalte aspecte. Profesorul folosește acest procedeu sub forma unei *comparații multilaterale*, scoțind în evidență atât *asemănările* cât și *deosebirile* între fenomenele istorice studiate. De pildă, în ceea ce privește situația economică, trăsăturile imperialismului în cele două țări se evidențiază ca o *notă comună*, subliniindu-se în același timp caracteristica imperialismului englez ca imperialism rentier, colonialist, față de imperialismul francez care este un imperialism cămătăresc ș. a. m. d.

Valoarea comparației ca procedeu didactic este deosebit de mare. Apreciat din perspectiva problemei supraîncărcării, acest procedeu oferă profesorului posibilitatea să realizeze o mare economie de timp la lecție⁴. Mai mult decât atât, folosind comparația în expunerea sa, profesorul solicită activitatea de analiză și sinteză, gândindirea elevilor. Confruntând fenomenele examinate, stabilind asemănările și deosebirile între ele, elevii însușesc materialul mai trainic, îl pătrund mai adânc, introduc distincțiile necesare între fenomenele asemănătoare sub anumite raporturi, dar totuși deosebite din alte puncte de vedere. Se previn astfel confuziile, destul de frecvente, în însușirea noțiunilor de către elevi.

Prin utilizarea comparației se realizează o economie de timp și pentru elev, tocmai datorită productivității mai ridicate a operației mintale de comparare. În comparație, efortul principal nu este orientat în direcția memorării faptelor, ci spre analiza și sinteza acestora, cu scopul de a stabili asemănările și deosebirile dintre fenomene. În felul acesta, funcțiile memoriei sînt subordonate proceselor active ale gândirii. Elevii vor însuși cu atât mai ușor mai bine materialul, cu cît au operat cu el mai activ, l-au confruntat în însuși procesul percepției inițiale în cadrul expunerii de către profesor. Dacă lucrul acesta profesorul nu-l face în clasă, prezentînd materialul strict succesiv, fără a folosi procedeul comparației, atunci elevii sînt puși în situația să facă singuri acest lucru în procesul fixării ulterioare a materialului. Operația aceasta cere însă timp și, făcută independent, nu dă întotdeauna rezultatele dorite. Datele obținute cu ocazia analizei lecției a doua (lecția B), confirmă întru totul această afirmație.

După ce profesorul expune comparativ întreg materialul privitor la situația economică, socială și politică din cele două țări, la sfîrșit scoate concluziile generale prin care, într-o formă sintetică, se formulează ideile nodale ale lecției.

Rezumînd, se poate spune că lecția analizată mai sus întrunește condițiile prevenirii supraîncărcării, prin dozarea rațională a materialului, sistematizat judicios într-un plan scris pe tablă, prin folosirea unor procedee (comparația) care au dus la activizarea proceselor de analiză, sinteză și generalizare. În desfășurarea lecției, profesorul s-a orientat riguros după programa școlară, care nu apare astfel prea încărcată. Se poate observa cu ușurință că el realizează programa în mod creator. În programa⁵, cunoștințele despre cele două țări sînt prezentate succesiv, adică întii despre Anglia și apoi despre Franța. După cum s-a văzut, profesorul procedează la prezentarea simultană și alternativă a cunoștințelor. Aceasta îi permite să asigure, pe lîngă o înțelegere mai profundă și multilaterală a cunoștințelor și o mare economie de timp. Pe această cale problema supraîncărcării este rezolvată fără a se prejudeca conținutul calitativ al cunoștințelor transmise.

⁴ Problema folosirii comparației ca mijloc de economisire a timpului la lecție este tratată de I. V. Zaukov (14; 22—23)

⁵ Programa de istorie modernă și contemporană, Gazeta Învățămîntului, anul XI, nr. 517/1959, p. 2

Totuși folosirea acestor procedee trebuie să se facă cu multă pricere. În anumite condiții folosirea planului poate să ducă la *schematism*, dacă „punctele inteligibile de reazem” nu vor încorpora, prin munca independentă a elevului cu manualul, un suficient material faptic. După cum arată S a r d a k o v [11] schematismul în înțelegerea cauzalității istorice de pildă, rezidă în faptul că elevii se referă la cauze sau efecte care pot să slujească drept explicație pentru fenomene istorice diferite. Desigur, cu ajutorul unor astfel de cauze și efecte, nu se poate pune în evidență conținutul concret specific al fenomenului istoric. Pentru a înlătura schematismul, profesorul trebuie să vadă la verificarea ulterioară a cunoștințelor dacă jaloanele principale pe care le-a trasat nu sînt însușite formal de către elevi, să stabilească în ce măsură punctele de reazem ale planului reflectă într-o formă generalizată cunoștințele istorice. De pildă, dacă este vorba de reînvierea mișcării muncitorești în Anglia (unul dintre punctele planului), problema care se pune este de a se vedea cît de bogat și adînc este conținutul de fapte și idei care este integrat în acest punct al planului. Schematismul se poate manifesta tocmai în însușirea formală a planului, sărac în conținut, care n-a fost îmbogățit prin studierea temeinică a manualului de către elev. De altfel, elaborarea unui plan de către profesor cu participarea activă a elevilor, ușurează considerabil încadrarea materialului din manual în structura logică a planului. Folosirea comparației, de asemenea, nu trebuie să ducă la frînarea activității analitico-sintetice independente a elevilor. Formarea deprinderii de analiză și sinteză are loc nu numai pe baza materialului oferit de profesor într-o formă gata elaborată, ci și pe baza eforturilor personale ale elevilor. Elevii trebuie să învețe să desprindă notele caracteristice ale unor fenomene istorice asemănătoare, să stabilească notele comune ale unor fenomene diferite. În felul acesta se previne apariția cauzelor supraîncărcării dependente nu numai de profesor, dar și de elev.

Lecția B. Atît sub aspectul conținutului, cît și al procedeelelor didactice, această lecție este realizată în chip diferit. Deși profesorul folosește în desfășurarea ei aceeași metodă a prelegerii școlare, face totuși apel la mai puține elemente de conversație. Caracteristic este și următorul fapt. Dacă la lecția precedentă reactualizarea cunoștințelor anterior asimilate se face prin participarea activă a elevilor, la lecția de față profesorul însuși răspunde la întrebările pe care le formulează. Faptul acesta face ca reînvierea cunoștințelor să devină pasivă. În cazul de față în pregătirea lecției profesorul pornește de la alcătuirea unui plan foarte dezvoltat, care depășește schema analitică elaborată de noi. El nu ține seama de programă, ci se orientează exclusiv după manual. Mai mult, introduce cunoștințe în plus chiar față de cele cuprinse în manual. De fapt, orientîndu-se după manual, el se conduce în realitate după programa din 1956, fără a ține seama de modificările care au survenit în programa din 1959, tocmai în scopul înlăturării supraîncărcării. Față de prevederile programei din 1959, profesorul tratează probleme care nu sînt prevăzute în programă, iar pe cele prevăzute le tratează foarte amănunțit.

Acesta este și motivul pentru care profesorul — dată fiind bogăția cunoștințelor pe care își propune să le transmită — nu reușește să realizeze tema într-o singură oră, ci doar în două lecții succesive. Lecția de față este un exemplu de felul în care unii profesori reacționează în fața unor situații dificile. În aparență, profesorul încearcă să rezolve problema supraîncărcării, eșalonind transmiterea materialului dat nu într-o singură oră, ci în două lecții consecutive. În aceste condiții, se poate aprecia că lecția este realizată. În realitate însă supraîncărcarea n-a fost înlăturată. Pe de o parte programa nu cere transmiterea unui volum de cunoștințe atât de bogat. Pe de altă parte, asimilarea acestui volum de cunoștințe cere timp și efort din partea elevilor, în detrimentul însușirii unor alte cunoștințe, fie de istorie, fie la alte discipline. Această practică a aglomerării cunoștințelor este cu atât mai dăunătoare cu cât devine un sistem în munca profesorului. Fiind silit să depună eforturi maxime la o materie de învățămînt, implicit elevii sînt puși în situația să rupă din timpul rezervat pentru însușirea cunoștințelor predate în cadrul altor materii de învățămînt.

Preocuparea profesorului pentru prevenirea supraîncărcării nu apare nici sub aspectul conținutului, nici sub aspectul procedeelelor folosite la lecție. Planul lecției (scris pe tablă în timpul recreației) este prezentat elevilor într-o formă gata elaborată. Aceasta face ca elevii să nu participe suficient de activ la analiza și sinteza materialului predat. Structura logică a planului este dată static, iar nu în forma unui proces de percepere desfășurată a cunoștințelor despre fenomenele istorice. Procesele de analiză și sinteză n-au fost activate în suficientă măsură tocmai datorită faptului că profesorul face doar referințe la diferitele puncte ale planului, fără a-l realiza *dinamic* în fața elevilor. Pe de altă parte, confruntarea planului lecției profesorului cu planul scris pe tablă ne arată că acesta din urmă este o copie fidelă a celui dintîi.

Reproducem mai jos un fragment din planul lecției care este în același timp și partea corespunzătoare din planul scris pe tablă.

Reforma electorală. 1832 mișcarea chartistă

1863—64 mitingurile clasei muncitoare

1867 reforma electorală — lărgirea dreptului de vot

1914 vot universal

Cele două partide : liberal — Gladstone (pentru reforme mai radicale) } colonialism
conservator — Disraeli }

Problema irlandeză : Irlanda cotoșită în sec. XIII de Cromwell

Situația țăranilor irlandezi : arendași, zilieri, emigrează în America — 1848

Lupta pentru independență (home-rule)

Liga agrară — Parnell

Metodele de luptă (asasinatul, boicotul, obstrucția)

Independența Irlandei, 1914

La fel de detaliat sînt consemnate în plan și celelalte probleme ale lecției.

Fiind atât de bogată în amănunte, mergînd pe linia epuizării și chiar a depășirii datelor cuprinse în manual, expunerea profesorului anulează funcția manualului și dispensează pe elevi de efortul de gîndire în folosirea manualului. Dacă în lecția A planul constituia cadrul general în care elevul era solicitat să grupeze materialul scos din manual,

planul în lecția B îl scutește pe elev de acest efort de analiză și sinteză a materialului, deoarece acesta este deja cuprins în plan. În același timp, bogăția de amănunte a pus în umbră structura logică a expunerii fixate inițial în plan.

O lipsă a acestei lecții este și faptul că ideile secundare nu au fost subordonate decât formal față de ideile esențiale, acestea nefiind subliniate în mod deosebit. Lucrul acesta dovedește că nu simpla prezentare a planului, ci felul în care el este realizat la lecție îi conferă valoare instructiv-educativă.

La această lecție, elemente de supraîncărcare au rezultat și din faptul că profesorul face mult prea numeroase referiri de amănunt la cunoștințele asimilate în cadrul lecțiilor precedente. După cum se știe, legarea cunoștințelor noi de cele vechi este o cerință didactică elementară. Aceasta trebuie însă să se facă pe baza selecționării cunoștințelor vechi și a subordonării lor ideilor principale ale lecției curente, ceea ce a lipsit în cazul de față. În acest fel, cunoștințele vechi devin un balast care-l dezorientează pe elev în urmărirea firului logic al lecției.

Încărcarea lecției cu fapte de amănunt ascunde în sine pericolul *empirismului* în înțelegerea procesului de desfășurare a fenomenelor istorice. Elevul este inclinat să înșire, să enumere, să descrie faptele istorice, fără a putea să se ridice la înțelegerea cauzalității lor, tocmai pentru că nu a reușit să le cuprindă și să stabilească astfel legăturile cauzale dintre faptele istorice.

La această lecție predominarea materialului faptic asupra sintezelor se poate vedea din aceea că profesorul nu a încheiat lecția cu concluzii finale care să generalizeze întreg materialul expus, să fixeze esențialul și să creeze premisele necesare pentru înțelegerea evenimentelor istorice ulterioare. Profesorul nu i-a condus pe elevi, prin concluziile finale, la înțelegerea faptului istoric, că prin crearea celor două blocuri militare în Europa, conflictele politice internaționale duceau inevitabil la primul război mondial.

În concluzie, lecția analizată este un exemplu de lecție supraîncărcată. Profesorul nu ține seama de programă, încarcă lecția cu un material suplimentar, care depășește chiar și prevederile programei din 1956, prezintă un plan gata elaborat, care abundă în amănunte. Profesorul este preocupat să transmită elevilor cât mai multe fapte istorice și urmărește mai puțin să educe gândirea lor istorică prin folosirea operațiilor de comparație, generalizare etc. În această situație elevii se simt încătușați și copleșiți de factologia istorică. Rămâne ca această ipoteză să fie verificată prin analiza cunoștințelor elevilor în cele două probe scrise.

Lecția C. În predarea materialului profesorul folosește metoda expunerii sub forma prelegerii școlare. Deși profesorul a pregătit planul desfășurat al lecției, totuși nu reușește să-l realizeze în cadrul orei, nici sub aspectul conținutului, nici sub acela al prezentării lui pe tablă. Cunoștințele transmise de profesor sînt sumare și schematice. Ele nu acoperă nici pe departe prevederile programei. Faptul se explică prin aceea că profesorul nu și-a dozat rațional timpul, pe diferitele verigi

ale lecției. Astfel, a rezervat verificării cunoștințelor anterioare cca 35 minute și numai 15 minute pentru predarea noului material. În această situație, o bună parte din conținutul temei, așa cum este grupat în schema analitică, este lăsat complet în afara predării.

Dacă lecția B constituie un exemplu de depășire a timpului prevăzut de programă, lecția de față dimpotrivă reduce chiar și din timpul programat pentru transmiterea cunoștințelor noi. Este evident că în aceste condiții supraîncărcarea apare ca un rezultat inevitabil.

Schematismul expunerii se poate vedea din fragmentul de protocol extras din partea lecției privitoare la situația politică internă și mișcarea muncitorească din Franța: „În 1875 Franța trece printr-o criză, după Comuna din Paris în 1871. În aceste împrejurări un rol deosebit l-a jucat Thiers. După 1875 se consolidează republica. În dezvoltarea politică de la această dată, burghezia își consolidează situația și republica se dezvoltă. Clasa muncitoare se întărește. Clasa muncitoare nu era organizată, nu avea un partid politic, însă în fața unei burghezii așa de puternice în 1879 se formează Partidul muncitoresc francez care va organiza clasa muncitoare și va lupta împotriva burghezicii”.

Pe lângă faptul că problemele tratate la lecție au un conținut prea sărac, alte probleme rămân în afara predării. Profesorul face simple trimiteri la manual, ceea ce, fără îndoială, constituie o altă sursă de supraîncărcare. Astfel, n-au fost tratate, ci numai amintite, problema mișcării muncitorești, caracteristicile imperialismului englez și francez, colonialismul. În partea finală a expunerii profesorul încearcă să tragă unele concluzii, dar le restrânge doar la un singur aspect: existența celor două blocuri militare fără a arăta cauzele formării acestor blocuri (lucru pe care nu l-a arătat nici în predare), precum nici urmările pentru mersul ulterior al evenimentelor istorice.

În concluzie, se poate spune că lecția nu răspunde cerințelor instructiv-educative de bază, atât sub raportul conținutului, cât și sub raportul formei predării. Expunerea profesorului are un caracter dogmatic, fără argumentări, fără dezvăluirea conexiunilor multiple și variate între fenomenele istorice și fără să solicite efortul de gândire din partea elevilor. Datorită faptului că profesorul transmite un material factual sărac, neîncadrat într-un plan logic al expunerii, care să-i ajute pe elevi în folosirea manualului, întreg efortul de asimilare a cunoștințelor revine elevilor prin munca lor independentă de acasă. De altfel, în cele 15 minute rezervate predării, ar fi fost greu, față de bogăția și complexitatea materialului, să se realizeze pregătirea psihologică a elevului pentru prelucrarea inteligibilă a materialului din manual.

Lecția D. Față de primele două lecții, lecția D se desfășoară pe baza *conversației*. Profesorul face pe larg apel la cunoștințele anterior însușite de către elevi, fie la istorie, fie la alte obiecte (economie politică geografie). Lecția a fost realizată într-o singură oră, iar cunoștințele despre Anglia și Franța au fost prezentate succesiv. Faptul că tema lecției se realizează într-o singură oră se explică prin aceea că marea majoritate a întrebărilor profesorului se axează în jurul a două probleme: *imperialismul*, ca trăsătură a economiei celor două țări, și *colonialismul* în politica lor externă. Din cele 19 întrebări formulate de profesor, 14 se referă la cele două probleme amintite și numai 5 la restul

problemelor prezentate în schema analitică (mișcarea muncitorească și politica internă).

Intr-adevăr, făcînd apel la cunoștințele elevilor, profesorul ajunge la o serie de generalizări asupra fenomenelor istorice: la sfîrșitul sec. XIX capitalismul englez și francez trec în faza imperialistă; tot atunci s-au constituit imperiile coloniale britanic și francez. Alte aspecte ale situației Angliei și Franței, cum ar fi datele privitoare la politica internă, la mișcarea muncitorească etc. au rămas însă slab sau de loc dezvăluite. Purtînd discuții cu clasa despre politica internă și mișcarea muncitorească, de pildă, profesorul a reușit să scoată de la elevi date cu privire la aristocrația muncitorească, rămînînd însă neprecizat rolul ei în orientarea ulterioară a mișcării spre oportunism și reformism. Or, scoaterea în evidență a rolului trădător al aristocrației muncitorești este esențial pentru înțelegerea mijloacelor folosite de capitaliști în scopul scindării unității clasei muncitoare. În același timp, chiar și generalizările spre care i-a condus profesorul pe elevi pe baza cunoștințelor anterior asimilate (cu privire la imperialism) sînt unilaterale pentru că ele reflectă doar trăsăturile comune, nu și particularitățile specifice ale fiecărei țări în parte. De pildă, în cazul imperialismului n-a fost pus în evidență caracterul colonialist al imperialismului englez față de caracterul cîmătăresc al imperialismului francez. Generalizările făcute la lecție sînt corecte, dar nu încorporează faptele istorice specifice. Felul acesta de predare duce la schematism și formalism în asimilarea cunoștințelor.

Este cert că folosirea exclusivă a conversației, așa cum a rezultat din desfășurarea lecției analizate, nu poate constitui o metodă de transmitere a cunoștințelor noi. Chiar cînd se folosește această metodă, pentru a putea realiza conținutul programei, profesorul este nevoit să recurgă și la metoda expunerii. La istorie conversația nu poate constitui un mijloc exclusiv de comunicare a noilor cunoștințe. Punînd întrebări, de pildă, cu privire la imperialismul englez elevii nu pot să știe, dacă profesorul nu le expune, că, pe cîtă vreme englezii exportă capital, angajează brațe de muncă ieftine, acaparează materii prime și creează industrii în colonii, francezii exportă capital bănesc, pe care iau camătă. Dacă aceste cunoștințe nu sînt comunicate de către profesor, elevii nu reușesc să facă distincția între imperialismul englez și imperialismul francez. Cu toate acestea, la întrebările profesorului elevii dau răspunsuri relativ precise, dar sumare, datorită faptului că o parte dintre elevi scot pe loc răspunsurile din carte, iar o parte au citit lecția în prealabil.

Nu este întîmplător că la lecție întreaga discuție ce concentrează precumpănitor în jurul celor două probleme amintite. Atunci cînd în desfășurarea discuției profesorul se întemeiază numai pe cunoștințe anterior însușite de către elevi, prin forța lucrurilor, în loc să conducă discuția, el se vede silit să se lase condus de elevi, adică de cunoștințele de care ei dispun, căci altfel discuția nu s-ar putea desfășura. Or, tocmai în problemele imperialismului și colonialismului elevii sînt mai bine orientați pe baza cunoștințelor anterior însușite la lecțiile precedente

de istorie și la alte discipline. Pe de altă parte, chiar dacă elevii au citit lecția în prealabil, ei pot să răspundă numai la acele întrebări pe care le-au înțeles și însușit. În chip firesc rămân în afara discuției o serie de probleme, deși importante, dar neînsușite de către elevi.

Față de primele lecții analizate, în cazul de față raportul dintre lecție și manual se inversează. Expunerea profesorului urmează în loc să preceadă studiul manualului. Supraîncărcarea ce rezultă de aici este mai mult decât evidentă. Pe lângă faptul că profesorul nu transmite volumul programat de cunoștințe, lăsând acest lucru pe seama elevilor, în același timp, el nu realizează la lecție nici pregătirea psihologică a elevilor, în sensul activizării operațiilor intelectuale care să-i ajute la înțelegerea și asimilarea temeinică a materialului din manual.

În comparație cu primele lecții analizate mai sus, lecția de față n-a avut un plan scris pe tablă. Felul în care s-a desfășurat lecția dovedește că profesorul nu și-a pus problema grupării ideilor cel puțin în cadrul unui plan mintal. Întrebările formulate au fost juxtapuse fără să fie încadrate într-o structură logică. De aceea, nici răspunsurile elevilor n-au fost legate, ci fracționate.

Spre ilustrare dăm un fragment din protocolul lecției în care apar toate întrebările și răspunsurile referitoare la imperialismul și colonialismul englez. De altfel, fragmentul respectiv ilustrează toate aspectele analizate ale lecției de față.

1. Unde se extinde Anglia?
 - Anglia duce o politică de expansiune colonială pentru a căuta noi piețe de desfacere și materii prime. Exportă capital.
2. După ce evenimente din Europa cucerește Ciprul?
 - Anglia se extinde în Africa și Asia unde ocupă Ciprul în 1878.
3. Ce a avut loc în 1878?
 - Congresul de la Berlin și fiecare căuta să-și întărească poziția.
4. Ce mai ocupă Anglia?
 - Ocupă Egiptul și acaparează acțiunile Canalului de Suez.
5. Știți vreo conferință unde s-a discutat problema Angliei?
 - Conferința de la Berlin din 1885, când primește Nigeria, Uganda,...
6. Cu cine se va tocni în împărțirea Africii?
 - Cu Franța. În același timp caută să se extindă în Asia. Înainte căuta să ocupe alte regiuni... Africa de sud, se stabilise înainte în perioada războaielor napoleoniene. În Transvaal și Orange dau peste buri. Are loc un război anglo-bur (1899—1902).
7. Ce credeți voi, acest război ce fel de război era (imperialist)?
 - Acest război este de jaf și de eliberare. Anglia căuta să se extindă în Asia, în India, apoi în Afganistan, unde duce războiul anglo-afganistan.
8. În politica de expansiune prin Tibet și Afganistan ce va urmări?
 - Caută petrol.
9. De cine se va ciocni aici?
 - Se ciocnește de Germania și Rusia. Caută să pătrundă în China unde ocupă portul. . .

Să notăm că conversația privitoare la imperialismul și colonialismul francez este și mai săracă în conținut. Fără a insista, este de observat că felul în care sînt formulate întrebările lasă mult de dorit și sub aspectul clarității și sub aspectul preciziei (vezi întrebările 3, 4, 7, 9).

Din cele arătate mai sus se poate vedea că lecția s-a desfășurat după tipul *conversației catihetice* (întrebare-răspuns). Întrebările pe care le-a formulat profesorul nu au activizat de loc procesele de analiză, sinteză, generalizare, comparație. Ele au orientat pe elevi spre răspunsuri descriptive și enumerative, stimulind mai mult funcția de reproducere a memoriei. În acest sens se poate afirma că lecția nu și-a

atins nici scopul instructiv, nici pe cel educativ. Deși săracă în conținut, totuși lecția supraîncarcă pe elevi. Ea cere o muncă suplimentară intensă, de care elevul ar fi putut fi eliberat printr-o predare responsabilă. Făcînd apel exclusiv la memorie, lecția n-a contribuit la dezvoltarea gîndirii active a elevilor.

Din confruntarea celor 4 lecții, așa cum s-au prezentat în analiza de mai sus, se pot formula cîteva concluzii de ordin general.

Lecția A a reușit să prevină în cel mai înalt grad fenomenul supraîncărcării, realizînd în același timp scopul instructiv-educativ.

Lecția B, supraaglomerată în cunoștințe, nu rezolvă problema supraîncărcării, deși își atinge scopul său instructiv-educativ cu prețurile egale ale conținutului pe parcursul a două ore față de o singură oră programată.

Lecțiile C și D, deși s-au încadrat în timpul prevăzut în programă, totuși nu rezolvă nici problema supraîncărcării, nici nu realizează satisfacător scopul lor instructiv-educativ.

Analiza lecțiilor de mai sus ne arată că fenomenul supraîncărcării în procesul de transmitere a cunoștințelor noi îmbracă multiple și variate forme, depinzînd de numeroase cauze. În unele cazuri, supraîncărcarea este rezultatul unui volum prea mare de cunoștințe transmise. În alte cazuri, supraîncărcarea este rezultatul construirii deficiente a lecției din punct de vedere psihologic și metodic. Sub aspect psihologic, mobilizarea gîndirii elevilor în procesul de percepere inițială a materialului, constituie unul dintre mijloacele cele mai eficiente de prevenire a supraîncărcării.

Sub aspect metodic, stimularea gîndirii elevilor se realizează prin folosirea unor procedee didactice cum ar fi alcătuirea unui plan care să antreneze operațiile de analiză, sinteză și generalizare a materialului expus. Un astfel de plan ajută la gruparea problemelor în jurul unor „puncte inteligibile de reazem”, asigurînd în același timp prelucrarea analitico-sintetică a cunoștințelor din manual. În unele cazuri elaborarea planului este și un prilej pentru prelucrarea comparativă multilaterală a materialului. Prin aplicarea acestor procedee elevul este ajutat să se desprindă de multitudinea faptelor care angajează memoria și să se ridice la noțiuni în care se integrează aceste fapte. Din punct de vedere psihologic, numai un învățămînt de calitate, fundamentat pe operațiile gîndirii în asimilarea cunoștințelor, rezolvă problema prevenirii supraîncărcării.

3. ANALIZA REZULTATELOR OBTINUTE LA PROBELE SCRISE

Prelucrarea materialului obținut pe baza probelor scrise va permite într-o însemnată măsură să verificăm eficiența metodelor și procedeele aplicate la cele patru lecții analizate sub aspectul prevenirii supraîncărcării. Aceste rezultate ne pot arăta pe de o parte natura cunoștințelor asimilate de către elevi la lecția care a reușit să prevină supraîncărcarea, în raport cu celelalte lecții care n-au rezolvat această pro-

blemă. Pe de altă parte, analiza lucrărilor scrise prin care se verifică lecțiile care n-au reușit să prevină supraîncărcarea, caracterizându-se dimpotrivă prin supraîncărcare, va fi în măsură să ne arate calitate cunoștințelor asimilate de către elevi, claritatea și preciziunea lor.

Compararea rezultatelor obținute la proba I în raport cu cele obținute la proba a II-a, pot să arate ce fel de procese psihologice au survenit în intervalul de timp dintre ele: dacă a survenit fenomenul uitării și în ce proporții în cadrul fiecărei lecții în parte; dacă materialul a fost reconstruit între timp, a fost supus unei prelucrări mintale, în sensul integrării cunoștințelor în structuri sintetice cuprinzătoare.

a) REZULTATELE OBTINUTE LA PROBA I.

Lucrările scrise au fost prelucrate din punct de vedere cantitativ și calitativ. Din punct de vedere cantitativ s-a urmărit să se stabilească numărul ideilor considerate ca „unități de sens“, asimilate în funcție de cerințele programei și raportate la cele patru lecții analizate. În felul acesta s-a putut vedea felul în care cunoștințele asimilate reflectă activitatea profesorului de la clasă, precum și munca independentă a elevului. Acest mod de prelucrare a materialului a fost dictat de însăși practica școlară. Cunoștințele elevilor sînt rezultatul final al îmbinării procesului de transmitere a materialului la lecție, cu pregătirea temelor de acasă de către elevi. Existența unor eventuale deosebiri la cele patru clase de elevi vor indica firește particularitățile transmiterii materialului de către profesor și felul cum au învățat elevii acasă. Cu toate acestea, felul cum au învățat elevii acasă depinde într-o însemnată măsură de felul cu ma fost predat materialul în clasă. Lucrul acesta trebuie să apară din analiza lucrărilor. Diferențele dintre rezultatele obținute la cele patru clase vor indica efectele predării în sens pozitiv sau negativ, sub raportul prevenirii supraîncărcării.

Pentru a se vedea deosebirile existente între cele patru lecții, proba I a fost supusă prelucrării din punctul de vedere al ideilor principale și subordonate, asimilate de către elevi.

Tabela I

Clasa	Nr. elevilor	Probleme principale		Probleme subordonate	
		asimilate corect	nereținute	asimilate corect	nereținute
Lecția A	19	29,7	61,8	29,3	65,7
Lecția B	26	26,4	52,3	39,2	59,1
Lecția C	20	21,7	66,9	20,8	70
Lecția D	22	20,5	68,1	23,2	76,8

Notă Pentru calcularea procentelor s-a stabilit numărul problemelor (principale și secundare) asimilate de întreaga clasă și s-a raportat la numărul de probleme ce trebuiau să fie asimilate conform programei. Trebuie menționat și raportul dintre problemele principale și secundare.

Deși problemele principale se fundamentează pe cele subordonate, totuși sînt unele probleme care nu au idei subordonate (vezi „schema analitică”). Faptul acesta trebuie reținut deoarece lămurește rezultatele diferite la cele 4 lecții din punctul de vedere al relației dintre problemele principale și subordonate. Diferența pînă la 100% în cazul problemelor principale este dată în tabela a III-a. În cazul problemelor secundare, diferența pînă la 100% nu este dată.

Prima constatare de ordin general ce se desprinde din tabela I este că numărul cunoștințelor asimilate de către elevi nu depășește 30% la toate cele patru lecții. Aceasta dovedește că numărul problemelor principale și secundare este mult prea mare față de puterea de cuprindere a elevilor. Cu toate acestea, din datele procentuale ale tabelii I se desprinde în mod evident faptul că cel mai bun rezultat l-a dat lecția A (29,7% din ideile principale asimilate). Semnificativ este și faptul că rezultatul obținut la lecția B nu numai că nu depășește, dar este sub nivelul rezultatului obținut la lecția A. Cu alte cuvinte, ceea ce a reușit lecția A să obțină într-o singură oră, lecția B n-a reușit să obțină nici în două ore. Aici apare clar că transmiterea unui material încărcat cu probleme subordonate n-a dus cîtuși de puțin la un spor de asimilare a ideilor principale. În ceea ce privește ideile subordonate asimilate la cele două lecții, deosebirea dintre ele nu este semnificativă. Deși în cazul lecției B numărul problemelor secundare este cu ceva mai mare (31,7%) decît în cazul lecției A (23,8%), totuși plusul de idei subordonate n-a dus la sporirea numărului problemelor principale din tema lecției. Pe de altă parte, este de observat că lecția B și-a realizat conținutul în două ore. Aceasta înseamnă că elevii au fost supuși unei duble verificări asupra conținutului cunoștințelor. În plus ei au avut prilejul să desfășoare o muncă de pregătire a temelor de acasă în două rînduri. Faptul că rezultatele obținute în aceste condiții sînt totuși mai slabe decît în cazul lecției A, pare să confirme ipoteza că munca independentă este mai productivă dacă în cadrul lecției s-a făcut pregătirea psihologică a elevilor în scopul completării cunoștințelor cu cele din manual și a sistematizării lor pe baza unor jaloane schitate la lecție.

În ceea ce privește celelalte două lecții (C și D), situația rezultatelor este relativ identică sub raportul problemelor principale și subordonate. În orice caz, rezultatele sînt mult mai slabe în raport cu lecția A. Procentul relativ ridicat al problemelor principale trebuie pus pe seama faptului că în amîndouă lecțiile, *imperialismul* și *colonialismul*, sînt temele cel mai frecvent prezentate în detrimentul altor probleme. În cazul lecției D, lucrul acesta este explicabil, deoarece profesorul a insistat cel mai mult asupra imperialismului și colonialismului, iar în cazul lecției C apare partea de contribuție a muncii independente a elevilor, deoarece profesorul n-a insistat de loc asupra acestor probleme. De altfel, rămîne de văzut aspectul calitativ al acestor cunoștințe, în egală măsură ca și în cazul lecțiilor A și B.

Calitatea predării poate fi apreciată și din punctul de vedere al efectului ei asupra elevilor cu diferite rezultate la învățătură. Este de presupus că o lecție bine realizată va da rezultate bune nu numai în cazul elevilor care au succes la învățătură, dar și în cazul aceluia care obțin rezultate mijlocii la învățătură. După cum arată datele cercetă-

rilor (3), deprinderile de analiză și sinteză a materialului predat nu sînt suficient dezvoltate la elevii care obțin rezultate mijlocii și slabe la învățătură. Pornind de la aceste constatări, materialul obținut la proba I a fost prelucrat în raport cu rezultatele la învățătură ale elevilor. Tabela II exprimă în procente problemele principale asimilate de către elevii a căror rezultate la învățătură sînt mijlocii (notate cu 5-6).

Tabela II

Lecția	Nr. elevilor cu nota 5-6		Problemele principale asimilate	
	în cifre	în %	în cifre	în %
A	7	38,8	39	21,4
B	10	44	48	16,4
C	11	47,6	49	18,8
D	14	70	67	18,1

Prima constatare ce se desprinde din tabela II este că lecția A a avut un efect pozitiv mai accentuat asupra elevilor cu rezultate mijlocii la învățătură decît celelalte lecții. Deși numărul elevilor cu nota 5-6 este cel mai mic (7), totuși numărul problemelor principale asimilate este cel mai ridicat (21,4%). Izbitor apare și faptul că, deși tema lecției B s-a realizat în două ore, iar numărul elevilor cu nota 5-6 este mai mare (11), totuși numărul problemelor principale asimilate este cel mai scăzut în raport cu celelalte lecții (16,4%). Aceasta dovedește încă odată în plus că lecția a fost supraîncărcată. Ea a oferit elevilor, mai ales aceluia cu rezultate mijlocii la învățătură, un material prea bogat, peste puterea lor de cuprindere, chiar dacă tema a fost eşalonată în două lecții consecutive. Rezultatele celorlalte două lecții (C și D) sînt relativ similare, dacă raportăm numărul relativ scăzut al problemelor principale la numărul cu mult mai mare al elevilor (10 și 14) cu rezultate mijlocii la învățătură comparativ cu lecția A.

Analiza calitativă a rezultatelor obținute la cele patru lecții se va face pe de o parte din punctul de vedere al clarității și preciziei noțiunilor asimilate, iar pe de altă parte al raportului de subordonare a problemelor secundare față de cele principale. Fiind vorba de lucrări scrise, acest raport exprimă de fapt felul în care s-au sistematizat și s-au integrat cunoștințele într-un *plan mintal*, exprimat în forma materială a unei scheme pe care s-a brodat întreg materialul factic.

Tabela III

Lecția	Probleme principale reținute					
	Parțial		Confuz		Eroun	
	Proba I	II	Proba I	II	Proba I	II
A	7,09	2,7	1,01	1,1	0,4	0,4
B	15,03	13,9	4,2	3,9	2,07	0,5
C	7,4	4,7	3,3	2,7	0,7	1,5
D	7,7	4,5	3,07	0,7	0,3	1,13

În ceea ce privește claritatea noțiunilor însușite, este de remarcant că procentul cel mai ridicat îl oferă lecția A (vezi tabela I). Semnificativă pentru calitatea didactică a lecției este frecvența problemelor principale reținute parțial, confuz și eronate. După cum se vede din tabela III, cea mai ridicată frecvență a cunoștințelor parțiale, confuze și eronate, o constatăm la lecția B, alături de proba I cât și la proba II. Să reținem faptul că este vorba de o aceeași temă care s-a predat în două ore. Aceasta dovedește că eșalonarea în timp a volumului de cunoștințe programat de profesor în raport cu economia generală a cursului, nu a reușit să prevină supraîncărcarea. Cu tot volumul mare de cunoștințe transmise de profesor, problemele nu s-au conturat integral în mintea elevilor în aceeași proporție ca și în cazul lecției A.

Tratarea parțială a problemelor se caracterizează prin faptul că elevii scot în evidență aspectele secundare ale evenimentelor istorice, le prezintă fragmentar și unilateral.

Iată cum caracterizează elevul S.A. formarea partidului laburist: „În 1906 se formează partidul muncitoresc condus de către Mac Donald (labur-parti)”. Nu se spune nimic de orientarea oportunistă a acestui partid, a cărui conducere a ajuns în mâna liderilor aristocrației muncitorești.

Sau elevul B.E., în legătură cu războiul anglo-bur, scrie: „Englezii s-au luptat în sudul Africii cu burii și i-au învins, luându-le independența”. Nu specifică nimic despre caracterul imperialist al acestui război.

Frecvența confuziilor este mai accentuată la lecția B decât la celelalte lecții. Lucrul acesta este explicabil. Datorită multitudinii faptelor comunicate, elevii nu au reușit să le diferențieze net și să le subordoneze problemelor principale.

De pildă, elevul T.V. scrie în legătură cu situația politică internă a Franței: „Găsim două partide muncitorești: partidul moderatilor și al radicalilor. Unul era condus de Gambetta și celălalt de Clemensu”.

La fel elevul M.R. înțelege confuz transformările Angliei din punct de vedere economic, atunci când arată că „Anglia dintr-o țară industrială devine o țară rentieră”.

În primul exemplu confuzia este de natură dublă: pe de o parte sînt confundate curentele politice cu partidele politice, pe de altă parte sînt considerate ca fiind muncitorești două curente ale partidului republican. În cel de al doilea caz, elevul înțelege confuz noțiunile de „industrial” și „rentier”.

Toate aceste exemple ne arată că procesul de analiză și sinteză a cunoștințelor se află, la elevii respectivi, doar în etapa inițială de dezvoltare. Confuziile de felul celor arătate mai sus se explică prin fenomenul *generalizării și diferențierii* primare a stimulenților (I. P. Pavlov). Să ne referim la confuzia între partide și curente. Existența atât în sînul partidului republican, cât și în sînul partidului muncitoresc a două curente opuse, precum și faptul că partidul muncitoresc este opus celui republican burghez, îl face pe elev să desprindă aceste note asemănătoare și să confunde pe de o parte curentele cu partidele, iar pe de altă parte să transforme curentele din partidul republican în partide muncitorești. Pe lângă o analiză elementară care nu se întemeiază pe diferențierea însușirilor esențiale (ideologia partidelor), avem de-a face și cu o sinteză unilaterală, în sensul substituirii partidului muncitoresc

cu cele două curente ale partidului republican burghez. Aceste date cu privire la prezența confuziilor în însușirea cunoștințelor istorice sînt de altfel în concordanță cu cercetările lui A. Z. Redko [8] în legătură cu însușirea noțiunilor istorice (sclav, stăpîn de sclav, moșier, capitalist); D. N. Bogoiavlenski [1] în legătură cu însușirea noțiunilor gramaticale și N. A. Mencinskaia [5] în legătură cu însușirea noțiunilor de aritmetică. Toate aceste cercetări scot în evidență existența unor diferite niveluri de dezvoltare corelativă a analizei și sintezei. În lumina acestor date se pot explica și rezultatele cercetării noastre.

În adevăr, prezența confuziilor la care ne-am referit mai sus, denotă la elevii respectivi, existența unei analize elementare alături de o sinteză unilaterală a faptelor istorice. În legătură cu aceasta trebuie menționat că prevenirea confuziilor între faptele istorice se poate realiza prin aplicarea procedurii comparării. Acest procedeu oferă elevilor posibilitatea unei *analize complexe* și a unei *sinteze multilaterale*. În acest caz, elevii desprind din fenomenul istoric nu elemente separate, ci un întreg complex de elemente care se alfă în relații reciproce determinate. Folosind comparația ca procedeu didactic, profesorul oferă elevilor posibilitatea să desprindă notele asemănătoare ale fenomenelor istorice de natură diferită, să le generalizeze și abstractizeze și în același timp, să stabilească notele distinctive ale fenomenelor asemănătoare. În felul acesta, comparația apare ca un proces de analiză și sinteză care ajută la abstractizarea trăsăturilor esențiale ale fenomenelor istorice față de cele neesențiale. Faptul acesta poate constitui o explicație plauzibilă pentru ce în cazul lecției A — unde comparația a fost folosită ca procedeu didactic de activizare a analizei și sintezei — frecvența confuziilor este cu tot nesemnificativă (1,01: 1,4). În cazul lecțiilor C și D se poate presupune că frecvența relativ redusă a confuziilor este doar aparentă, dacă ne gîndim la faptul că aceste confuzii apar numai în legătură cu cele două probleme principale tratate de profesor și asimilate de elevi: imperialismul și colonialismul. Din efectivul total de 42 elevi, 34 tratează exclusiv despre cele două probleme menționate.

Tot din tabela III se mai poate vedea că frecvența erorilor este în general nesemnificativă. Cu toate acestea și în cazul de față lecția B prezintă procentul cel mai ridicat la proba I (2,07%). Am considerat eronate acele cunoștințe în care adevărul istoric este total denaturat. Aceste denaturări nu pot fi justificate pe baza unor eventuale asemănări sau note comune între fenomenele istorice.

De pildă, elevul B.S. consideră pe Boulanger — reprezentantul partidelor burgheze — ca fiind reprezentant al partidelor muncitorești. La fel elevul C. V. deplasează în timp epoca istorică din timpul Elisabetei, la sfîrșitul sec. XIX și începutul sec. XX. Ar fi fost o simplă confuzie dacă elevul ar fi făcut această deplasare numai pe baza faptului că în cele două epoci diferite au fost la domnie femei. Însă eroarea este de conținut, deoarece elevul caracterizează întreaga epocă victoriană prin configurația istorică proprie epocii elisabetine.

Analiza calitativă a materialului factual ne mai duce la constatarea unor deosebiri semnificative în ceea ce privește structura logică a lucrărilor scrise, gruparea ideilor după unități de sens, subordonarea proble-

melor secundare față de cele principale, succesiunea logică a expunerii, precum și stabilirea conexiunilor interne dintre faptele istorice sub aspectul condiționării lor reciproce.

Fiind vorba de lucrări scrise în legătură cu conținutul unui material predat, din punct de vedere psihologic avem de-a face cu un proces de reproducere. Ceea ce ne interesează este să vedem în ce măsură, în probele scrise ale elevilor, se constată prezența operațiilor gândirii în actul reproducerii materialului învățat. Influența pe care o exercită *structura logică* a expunerii profesorului asupra proceselor de gândire ale elevului trebuie să se resimtă în munca lui ulterioară de pregătire a lecțiilor și ca atare și în procesul reproducerii materialului învățat.

Prezența operațiilor gândirii în procesul de reproducere este evidentă în cazul lecției A. Majoritatea lucrărilor analizate se caracterizează prin gruparea problemelor într-un sistem logic. Acest sistem se apropie în mare măsură de structura logică a expunerii profesorului la lecție.

Spre ilustrare reproducem fragmentar lucrarea elevei Z.V.: „Tripla înțelegere. Anglia și Franța. Anglia a fost una din țările care au făcut parte din tripla înțelegere. *Starea economică.* În Anglia, înainte de criza economică din 1875, economia era în plină dezvoltare. Anglia trecuse la imperialism... *Situația socială.* În această perioadă în etapa imperialistă, situația maselor s-a înrăutățit și mai mult, datorită exploatării capitaliste. Masele populare nu aveau însă un partid unic care să le conducă... *Politica internă.* În această perioadă partidul conservator era condus de Disraeli, iar cel liberal de Gladstone. Problema cea mai acută era cea a Irlandei, care lupta pentru independență... *Politica externă.* Anglia a dus o politică externă atât de menținere a coloniilor pe care le capturase, cât și de cucerire a altor colonii...” Franța este de asemenea tratată din punct de vedere al situației economice, situației sociale, politice interne și politicii externe. În partea finală a lucrării sînt formulate concluziile.

Prezența activă a gândirii în procesul de prelucrare a materialului asimilat se poate vedea net din analiza structurii logice a textului lucrării elevului. În această lucrare se resimte mai mult influența structurii logice a expunerii profesorului decît înrîurirea structurii logice a textului din manual. De pildă, elevul urmează structura logică a expunerii profesorului, grupînd problemele referitoare la cele două țări pe aspectele principale ale fenomenelor istorice: I. Situația economică; II. Situația socială; III. Situația politică internă; IV. Politica externă; V. Concluzii. Pe cită vreme manualul urmează, în primul rînd, ordinea cronologică a evenimentelor istorice, în lucrarea elevului se constată gruparea evenimentelor după natura lor economică, socială etc. Astfel, dacă în manual criza parlamentară din Anglia este tratată după mișcarea muncitorească, în lucrare ea este integrată la „politica internă”, așa cum a fost prezentată și în expunerea profesorului. Mai mult, este de remarcat că unii elevi în lucrările lor stabilesc legături noi între faptele istorice, legături care n-au fost date explicit în expunerea profesorului. Acesta este un indiciu al prelucrării mintale ulterioare a materialului, determinată de metodica însăși a predării (apelul profesorului la analiză, sinteză, comparație).

Concludente în această privință sînt următoarele asociații și conexiuni noi pe care le stabilesc elevii: K.E. leagă fenomenul reinviiorării mișcării muncitorești de crizele provocate

de pierderea înflăcății economice a Angliei. P.V. leagă ofensiva patronilor împotriva mișcării muncitorești, precum și grevele ce au loc, de criza parlamentară (reformele partidului liberal)

Celelalte trei categorii re probe scrise (corespunzătoare lecțiilor B, C și D) prezintă, sub aspectul structurii lor logice, o situație diferită față de lucrările mai sus discutate. În marea lor majoritate, cunoștințele sînt prezentate fragmentar, enumerativ, descriptiv, și uneori haotic. În expunerea materialului lipsește nu numai organizarea logică dar și cronologică. Uneori faptele sînt legate artificial, iar cauzalitatea istorică este prezentată denaturat. Deși în cazul lecției B planul a fost dat, totuși acesta fiind prea complex și încărcat cu detalii, a *mascat* oarecum prin amănunte punctele principale ale planului și a umbrît firul conducător al structurii logice a expunerii.

Lipsa planului, a unei expuneri logic încheșată la lecțiile C și D se răsfrînge negativ și în lucrările elevilor. Examinarea acestor lucrări ne arată că în elaborarea lor elevii nu simt nevoia să prezinte materialul pe baza unei structurări logice. Atenția elevilor este reținută în primul rînd de materialul factic. Ei nu reușesc să se desprindă de conținutul concret al evenimentelor istorice pentru a dezvălui sensul lor și a se ridica la generalizări.

Fragmentul următor ilustrează aproape sub toate aspectele cele menționate mai sus. Elevul B. R. scrie: „După criza mondială din 1873 — Anglia și-a pierdut puterea economică. Ea este întrecută de SUA și Germania. Pentru a se putea menține, Anglia a început, să se pregătească intens de război. Mărfurile germane scoteau de pe piață mărfurile englezești iar Anglia devine un stat rentier. În 1904 se asociază cu Franța, formînd dubla înțelegere, iar în 1907 cu Rusia. În acest timp la conducere în Anglia era un parlament. Partidul liberal în frunte cu Gladstone și conservator în frunte cu Disraeli. Lupta Irlandei pentru independență ia un mare avînt. Anglia avea multe colonii în Africa și insule. Ea a cumpărat acțiunile canalului de Suez. Mișcarea muncitorească se dezvoltă foarte mult. Astfel s-a format o organizație numită Liga socialistă condusă de fiica lui Marx, E. Eving. De asemenea în tradiționuri pot intra și muncitori necalificați. „Parlament act” a fost o lege care a trecut puterea în Camera Comunelor”. La fel este tratată și Franța. S-au putea aduce și alte lucrări de acest gen.

Din analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute la proba I se desprinde ca o concluzie generală, *legătura organică* ce există între *calitatea predării* și *nivelul cunoștințelor* elevilor. De aceea, sarcina profesorului este să-i învețe pe elevi, prin însuși modul în care transmite cunoștințele, să le analizeze, sintetizeze și generalizeze chiar în procesul asimilării lor. Mai mult decît atît, profesorul trebuie să tindă să transforme aceste operații în procedee învățate care să devină *deprinderi* de asimilare independentă a cunoștințelor. În cazul de față acțiunează principiul interiorizării operațiilor intelectuale formulat la timpul său de psihologul sovietic Vîgotski [13: 411] și verificat experimental de către P. I. Galperin. Dacă planul alcătuit de profesor pe tablă, precum și comparația, sistematizarea materialului în expunere sînt la început *procedee externe*, care pun în activitate *operațiile gîndirii elevului*, cu timpul, în procesul exersării, aceste procedee devin *mijloace proprii* ale elevului, care îl ajută la asimilarea temeinică a cunoștințelor. Trebuie subliniat în mod deosebit faptul că existența unor astfel de procedee ușurează considerabil însușirea cunoștințelor, aduce economie

de timp și efort, rezolvînd astfel în bună parte problema supraîncărcării, ale cărei cauze trebuie căutate în relația complexă dintre transmiterea și asimilarea cunoștințelor dintre profesor și elev.

b) REZULTATELE OBTINUTE LA PROBA II.

Eficiența procedeelelor folosite în transmiterea cunoștințelor noi trebuie verificată și din punctul de vedere al duratei cunoștințelor, al *fidelității* lor, precum și al *modificărilor* ulterioare ce au survenit ca rezultat al reelaborării, reconstruirii și reinterpreării materialului asimilat. Această problemă prezintă o deosebită importanță. Cunoștințele odată însușite nu sînt înmagazinate pasiv. Păstrarea materialului nu se reduce la o simplă conservare [9; 235]. Dimpotrivă, cunoștințele odată asimilate sînt supuse unui proces dinamic de reelaborare și resistemizare la care participă diferite operații de gîndire. Datorită acestui fapt, odată cu trecerea timpului are loc nu numai fenomenul *uitării*, dar și al *perfecționării* cunoștințelor. Problema care se pune este de a stabili în ce măsură procedeele folosite de profesor în predare favorizează perfecționarea cunoștințelor prin reelaborarea și resistemizarea lor independentă de către elev. Esența acestei perfecționări ulterioare a cunoștințelor pare a consta în subordonarea funcțiilor memoriei operațiilor de gîndire, propriu zis, în eliberarea memoriei de sarcina păstrării faptelor brute datorită integrării lor în structuri dinamice complexe, în care dominante devin relațiile funcționale între fapte și nu faptele ca atare. În cadrul problemei supraîncărcării aceasta înseamnă că elevul nu mai este obligat să păstreze întipărit întreg noianul de fapte, deoarece ele sînt sistematizate și ierarhizate electiv în sisteme integratoare de diferite trepte de complexitate. Considerăm că un răspuns oel puțin parțial la această problemă pot să ne ofere rezultatele comparative obținute la proba I și II. Perfecționarea cunoștințelor elevilor — dat fiind materialul de care dispunem — constă în operația de subordonare a problemelor secundare și a faptelor de amănunt (care au o existență oarecum „autonomă“ în mintea elevului) problemelor principale, precum și integrarea acestora din urmă în concluziile generale finale.

Tabela IV

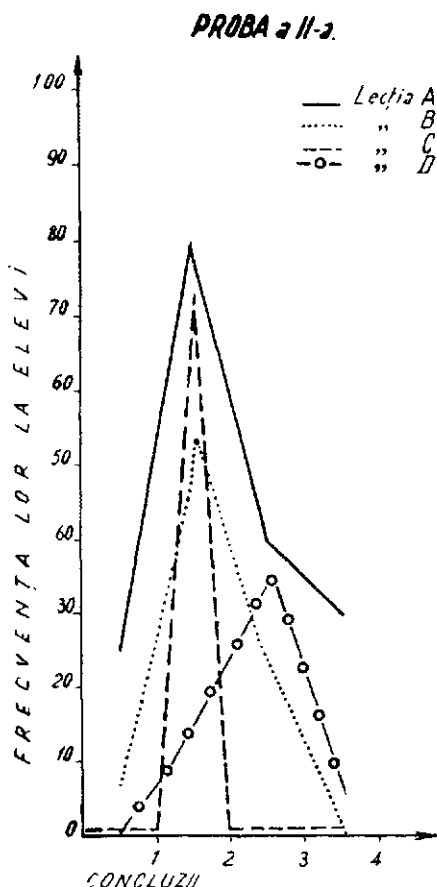
Lecția	Probleme principale		Probleme secundare	
	Proba I	II	Proba I	II
A	29,8	14,8	29,8	25,6
B	26,4	15,2	39,2	27,6
C	21,7	8,6	20,8	12,4
D	20,5	16,6	23,2	20

După cum se vede din tabela IV, care prezintă comparativ rezultatele obținute la cele două probe de la toate cele patru grupe de elevi, după două luni survine masiv fenomenul uitării. Proporția uitării este

deosebit de accentuată în cazul lecției C. Rezultatele obținute la lecțiile A și B aproape că se nivelează în cazul problemelor principale (14,8%—15,2%). Aceasta arată clar că după un interval de două luni surplusul de material transmis în două ore nu aduce un plus de cunoștințe față de materialul transmis doar într-o singură oră. Proporția relativ mai redusă a reținerii problemelor principale față de cele secundare (vezi tabela IV) se explică prin faptul că operația de integrare în concluziile finale, ca cele mai generale structuri logice, este foarte complexă și se produce mult mai dificil. De aceea, se poate admite ipoteza că nefiind integrate în concluziile finale pentru a putea fi mai ușor reactualizate, o parte din ideile principale dispar cu ușurință. Cât privește problemele secundare se constată în general că uitarea lor nu este atât de masivă ca și a problemelor principale. Acest lucru este explicabil, deoarece problemele secundare, în măsura în care au fost integrate în cele principale, au putut să fie reactualizate cu mai multă ușurință. Numai în cazul lecției B frecvența problemelor secundare scade simțitor în raport

cu celelalte lecții. Faptul acesta s-ar putea explica prin aceea că numărul mare de probleme secundare transmise la lecție a îngreuiat operația de integrare a cunoștințelor în sisteme mai conespunzătoare.

Analiza calitativă a rezultatelor obținute în proba II ne duce la constatarea că procesul reelaborării și resistemizării (perfecționării) cunoștințelor prezintă particularitățile specifice la cele patru grupe de elevi. Se constată că prelucrarea ulterioară a materialului, acolo unde ea este prezentă, merge în două direcții bine distincte. Pe de o parte ea merge în direcția restructurării materialului în contexte mai cuprinzătoare, iar pe de altă parte din direcția aprofundării lui. Cu toate acestea procesul prelucrării ulterioare a materialului prezintă diferențe semnificative de la o grupă la alta de elevi. Astfel, rezultatele elevilor de la lecțiile A și B merg în amândouă direcțiile sus menționate, cu deosebire că în lecția B se mențin numeroase probleme secundare în mod „autonom”, fără a fi integrate în probleme principale. Spre deosebire de aceasta, le lec-



ția A se observă un proces de integrare vizibilă a problemelor principale în concluziile finale ale lecției, fenomen reprezentant cu mult mai slab în cazul celorlalte trei lecții, mai ales la lecțiile C și D. Apare izbitor faptul (vezi fig. 1 care reprezintă frecvența concluziilor la toate cele patru categorii de elevi), că în cazul lecției C sintezele cele mai cuprinzătoare sînt reprezentate numai printr-o singură concluzie finală și anume prin afirmarea existenței „Triplei înțelegeri”. Relativ similară este și situația generalizării cunoștințelor transmise la lecția D.

În acest caz, generalizările se axează în jurul numai a două concluzii finale: existența „Triplei înțelegeri” și „lupta pentru reîmpărțirea lumii”. Chiar și aceste generalizări sînt prezente numai într-un număr restrîns de lucrări scrise.

Redăm în întregime lucrarea elevului F.M. care se limitează la relatarea celor două probleme menționate: „Caracteristic pentru statele capitaliste în această perioadă este trecerea lor în faza imperialistă, de la faza dezvoltării pașnice la dezvoltarea inegală și în salturi. Industria, mai ales cea extractivă, cunoaște un puternic avînt. Se termină împărțirea lumii și se pune problema reîmpărțirii. Pe plan extern duc o politică de cucerire și jaf. Se extind în Spania, Africa, unde ocupă Sudanul, Egiptul (pentru canalul de Suez), Filipinele, Cipru, Ceylon etc. În urma războiului cu Burii, ocupă Transvaalul și Orangeul (Anglo-bur)”.

La fel lucrarea elevului T.G. este cu totul generală și săracă în conținut: „După ce s-a încheiat Tripla înțelegere între Franța, Anglia și Rusia, situația Franței s-a îmbunătățit devenind banchera Europei. În Anglia se dezvoltă industria, comerțul. Masele populare erau crunt exploatare”.

Astfel de lucrări sînt numeroase la ultimele două grupe de elevi (lecțiile C și D).

Din analiza acestor lucrări se poate vedea nu numai faptul că concluziile sînt unilaterale, dar ele suferă și de schematism, aspect care se accentuează în proba a II-a față de prima. După cum am văzut, unele lucrări sînt cu totul sărace în conținut, fără a mai vorbi de lipsa grupării și sistematizării ideilor.

Rezultatele obținute în proba II ne conduc la unele constatări în legătură cu modul de organizare și desfășurare a lecțiilor analizate, atît sub raportul volumului cît și al modului de transmitere a cunoștințelor.

O lecție bine organizată (așa cum se constată în cazul lecției A), în care volumul de cunoștințe este dozat rațional, asigură asimilarea temeinică și economică a cunoștințelor de către elevi. Chiar dacă fenomenul uitării survine odată cu timpul, cunoștințele se reelaborează și se restructurează pe parcurs, organizîndu-se în mintea elevilor într-un sistem mai mult sau mai puțin încheiat.

O lecție încărcată cu cunoștințe, chiar dacă se desfășoară într-un timp de două ori mai mare decît cel programat, nu asigură elevilor un volum mai mare de cunoștințe asimilate decît o lecție programată într-o singură oră. Supraîncărcarea nu se soluționează prin prelungirea timpului de predare. Fenomenul uitării survine în acest caz foarte masiv, iar volumul de cunoștințe asimilate nu depășește posibilitățile reale de cuprindere ale elevilor (așa cum se constată în cazul lecției B). În plus apare pericolul ca elevii, copleșiți fiind de abundența materialului, să nu poată opera cu el și să rămînă cu cunoștințe fragmentare, neinte-

grate și în consecință să nu se poată ridica la înțelegerea esenței fenomenelor istorice. Supraîncărcarea împiedică reelaborarea și resistemizarea cunoștințelor și de aceea constituie o frână în perfecționarea cunoștințelor. Or, numai în procesul reelaborării și resistemizării cunoștințelor se activează operațiile de gândire, se formează deprinderile de analiză și sinteză a structurii logice a materialului studiat.

Lecțiile care prin conținutul lor oferă elevilor un volum prea sărac de cunoștințe, iar prin desfășurarea lor metodică le transmit neorganizat, dau un rezultat foarte slab (cazul lecțiilor C și D). În acest caz se constată că odată cu trecerea timpului cunoștințele se șterg din memoria elevilor, iar atunci când se mai păstrează într-un număr relativ redus, ele sînt fragmentare, neintegrate, de cele mai multe ori confuze. Astfel de cunoștințe nu sînt *productive*, nu constituie o bază solidă pentru însușirea cunoștințelor noi. Odată cu înaintarea în studiul disciplinelor, asemenea cunoștințe devin o sursă continuă de supraîncărcare a elevilor. În aceste condiții nu poate fi vorba de activizarea procesului de gândire în însușirea cunoștințelor — de formarea deprinderilor de analiză și sinteză a materialului studiat — deprinderi care constituie procedee raționale de asimilare independentă a cunoștințelor.

III. CONCLUZII

Problema prevenirii supraîncărcării poate fi soluționată numai dacă avem în vedere cele două aspecte corelative ale procesului de învățămînt: *transmiterea* cunoștințelor de către profesor și *asimilarea* lor de către elevi. Strînsa unitate între transmitere și asimilare trebuie studiată sub multiple și variate aspecte.

Din datele cercetării noastre rezultă că, sub aspectul volumului, la lecțiile la care profesorul știe să dozeze rațional materialul față de prevederile programei, după puterea de cuprindere a elevilor, rezultatele obținute sînt pozitive. Din materialul faptic cuprins în tezele generale ale programei, profesorul trebuie să știe să aleagă problemele esențiale, să reducă problemele secundare la proporții juste și să le subordoneze ideilor esențiale.

La lecțiile în care materialul prevăzut este prea încărcat chiar și în cazul că transmiterea lui este eşalonată în două ore, fixarea și păstrarea lui este îngreuiată. Din punct de vedere cantitativ, rezultatele obținute nu sînt mai bune decît la lecțiile în care materialul este dozat rațional, fiind transmis într-o singură oră. Din punct de vedere calitativ, dimpotrivă, rezultatele în acest din urmă caz sînt mai bune.

La lecțiile în care volumul de cunoștințe foarte redus nu acoperă prevederile programei, cunoștințele elevilor scad chiar și față de acest minim predat.

Prevenirea supraîncărcării trebuie examinată și sub aspectul procedeeleor care sînt folosite de profesor în scopul activizării operațiilor de analiză, sinteză și generalizare a materialului predat.

La lecțiile în care se folosesc procedee active, cum ar fi *planul comparativ*, elevii reușesc să analizeze și să sintetizeze structura logică a textului expunerii profesorului, materializată sub forma unei scheme înscrise pe tablă. Aplicarea sistematică a unor astfel de procedee duc la formarea deprinderilor de analiză și sinteză a materialului expus de profesor, ceea ce asigură înțelegerea și fixarea lui inițială la lecție. Aceasta este una din căile de prevenire a supraîncărcării, care trebuie urmată chiar din momentul transmiterii cunoștințelor noi.

Folosirea procedeelelor de activizare a operațiilor gândirii nu rezolvă de la sine prevenirea supraîncărcării, înțelegerea și fixarea inițială a materialului. La lecțiile în care acest procedeu ia forma numeroaselor diviziuni și subdiviziuni încărcate cu detalii, operațiile de analiză, sinteză și generalizare a materialului expus sînt vizibil frîmate. Procedeele folosite în această formă împiedică descifrarea structurii logice a expunerii profesorului; îngreuiază înțelegerea și fixarea inițială a materialului; crează serioase surse de supraîncărcare în procesul de transmitere a cunoștințelor noi. În plus, nefiind exersați în operațiile de analiză și sinteză a materialului expus, elevii nu-și formează deprinderile corespunzătoare — condiție esențială a succesului la învățatură și a dezvoltării lor intelectuale.

La lecțiile în care nu se aplică procedeele de activizare a gândirii, iar cunoștințele sînt predate enumerativ, descriptiv și în mod dogmatic, elevii chiar dacă rețin un material factual variabil, nu se pot ridica decît foarte greu și în rare cazuri la generalizări. Astfel de lecții solicită precumpănitor memoria elevilor și o încarcă cu un material factual puțin operativ.

Procedeele pe care profesorul le aplică în procesul de transmitere a cunoștințelor noi, în scopul activizării operațiilor gândirii, nu-și închează influența odată cu încheierea lecției. Ele continuă să acționeze și mai tîrziu, avînd un rol reglator în desfășurarea muncii independente a elevilor. Folosind manualul, elevii supun textul unei prelucrări analitico-sintetice mai mult sau mai puțin apropiată de structura logică a expunerii profesorului. În felul acesta, procedeele folosite de profesor în prezentarea materialului devin cu timpul procedee proprii ale elevilor în reprelucrarea și resistemizarea cunoștințelor asimilate. Astfel prelucrat, materialul nu mai constituie un balast care să încarce memoria elevilor. El devine un material operativ în continuă restructurare și reinterpretare. Utilizarea procedeelelor amintite face mai economică atît transmiterea cunoștințelor de către profesor cit și asimilarea lor productivă de către elevi.

Catedra de psihologie

Catedra de pedagogie

BIBLIOGRAFIE

1. Bogoiavlenski, D. N., *Ocerki psihologii usvoenii orfografii*, Iz. APN, R.S.F.S.R., 1948
2. Dubovis-Aranovskaia, D. M., *Formirovanie u mladshih skolnikov umeniia sostavliat plan procitanogo teksta*, Iz. APN, 1957, Materiali soveshchaniia po psihologii
3. Ghinzburg, R. I., *K tipologii usvoenii ucebnoogo materiala skolnikami*, Voprosi psihologii, nr. 5, 1956
4. Krugleak, M. I., *O formirovanii pontatii u uciascihsia v professe obucenii*, Sovetskaia Pedagoghika, nr. 3, 1955
5. Mencinskaia, N. A., *Psihologhii obucenii arifmetiki*, M. Ucipedghiz, 1955
6. Mencinskaia, N. A., *Sovetskaia psihologhii obucenii*, Voprosi psihologii, nr. 5, 1957
7. Pospelov, N. N., *O preodolenii peregruzki uciascihsia*. Sovetskaia pedagoghika, nr. 7, 1957
8. Redko, A. Z., *Usvoenie istoriceskih ponatii uciascimisea V—VII klasov*, Iz. APN, R.S.F.S.R. nr. 28, 1950
9. Rubinstein, S. L., *Osnovi obshchei psihologii*, M. 1940
10. Rubinstein, S. L., *Psihologhiceskie vozzreniia I. M. Secenova i sovetskaia psihologhiceskaia nauka*, Iz. APN, 1957, Materiali soveshchaniia po psihologii
11. Sardakov, M. N., *Ocerki psihologii skolnika*, Ucipedghiz, 1955
12. Smirnov, A. A., *Razvitie pamiatii*. Psihologhiceskaia nauka v S.S.S.R., I, Iz. APN, R.S.F.S.R., Moskva, 1959
13. Vigotski, L. S., *Izbranie psihologhiceskie issledovaniia*, Iz. APN, 1956
14. Zankov, L. V., *Nekotorie voprosi metodiki nacialnogo obucenii v svete uceniiia I. P. Pavlova*, Nacialnaia skola, 1953, nr. 7
15. Zankov, L. V., *Pamiat*. Ucipedghiz, 1949
16. Zinchenko, P. I., *Voprosi psihologii pamiatii*. Psihologhiceskaia nauka v S.S.S.R. Iz. APN, I, 1959

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ
ПЕРЕГРУЗКИ УРОКА

(Краткое содержание)

Авторы поставили своей целью исследовать психологические и педагогические вопросы предупреждения перегрузки урока. В работе исходит из положения, что усвоение знаний это сложный процесс, ведущий к умственному развитию учащихся. Так как перегрузка является тормозом в прочном усвоении знаний, она становится тормозом в их умственном развитии. Принимая во внимание, что по некоторым предметам обучения материал слишком перегружен, авторы решили исследовать как дозируется в практике преподавания запланированный объем знаний и какие приемы применяют преподаватели с целью предупреждения перегрузки учащихся в процессе передачи новых знаний и их закрепления самостоятельной работой.

С этой целью была выбрана одна из самых перегруженных тем в учебнике истории для X кл. „Англия и Франция в конце XIX и в начале XX вв.“.

Анализ исследованных уроков показывает, что некоторые преподаватели дозируют объем знаний и поступают по-разному при передаче

новых знаний. Из анализированных уроков больше всего соответствует требованиям предупреждения перегрузки тот урок, на котором объём знаний дозирован рационально, на котором, благодаря плану и сравнению, активизируются мыслительные операции, и на котором преподаватель помогает ученикам анализировать, синтезировать и обобщать логическую структуру своего изложения. Применение этого приёма ведёт и к осуществлению значительной экономии времени, так что тема, хотя и перегружена, может быть изложена в течение одного часа с лучшими результатами, чем на уроках, на которых передаётся слишком большой или слишком малый объём знаний и другими способами.

На уроках, где передаётся перегруженный объём знаний, аналитико-синтетическое восприятие изложения преподавателя учащимися заметно затруднено. В этих условиях первоначальное закрепление материала заторможено, даже если на уроке используется развёрнутый план темы. Развёрнутый и перегруженный подробностями план, вместо того чтобы помочь, затрудняет операции анализа и синтеза.

Действенность приёмов, использованных на различных уроках, подтверждена и объёмом и качеством усвоенных учениками знаний. При первой письменной работе, которая проводится неделю после передачи материала, устанавливается, что наилучшие результаты были достигнуты на уроке, где была проведена психологическая подготовка учащихся, в смысле активизации операций анализа, синтеза и обобщения, которые в значительной мере помогли в дальнейшей разработке материала. В этом случае знания учеников организованы и группированы вокруг смысловых опорных пунктов, являющихся логическими единицами, намечены преподавателем на уроке. На уроках, на которых эти операции не активизированы, знания учащихся несистематичны, с пробелами, отрывочны и часто смутны.

Положительные или отрицательные результаты использованных приёмов увеличиваются при второй работе, которая проводится через два месяца. Устанавливается, что на уроке, на котором было активизировано мышление учащихся, знания подвергнуты переработке, реконструкции, пересистематизации. Это ведёт к усовершенствованию знаний, к их включению в обширные системы. И наоборот, на уроках, где был подан слишком перегруженный или слишком малый объём знаний и не были применены соответствующие приёмы, процесс усовершенствования, переработки, реконструкции и пересистематизации происходит в незначительной мере.

С одной стороны, перегрузка объёма знаний ведёт к эмпиризму в усвоении их. Если даже преподаватель использует вдвое больше времени для подачи соответствующих знаний, ему не удастся предупредить перегрузки. С точки зрения количества, знания учащихся не превосходят объёма знаний, поданных в течение одного часа. Тем более, с точки зрения качества, знания учащихся неудовлетворительны. С другой стороны, устанавливается, что дозировка слишком малого объёма знаний, поданных при помощи несоответствующих приёмов, ведёт к схематизму

в усвоении знаний. В этом случае знания учащихся слишком неясны, общи, неинтегрированы и разрознены.

В перечисленных выше данных подчёркивается тот факт, что явление перегрузки не зависит только от программы, плана и учебника. Оно зависит главным образом от процесса преподавания как такового. Запланированный объём знаний один и тот же для всех преподавателей, но от того как он дозирован и в какой форме подан зависит перегрузка или же предупреждение перегрузки урока.

В конечном итоге, явление перегрузки зависит от педагогического мастерства преподавателя: от того как умест он, мобилизуя мышление учащихся, создать в процессе передачи новых знаний, наилучшие условия для понимания и первоначального закрепления знаний; от того как старается он выработать у учащихся навык анализа и синтеза логической структуры материала как при передаче нового материала, так и в самостоятельной работе при использовании текста учебника. Таким образом предупреждение перегрузки предполагает в одинаковой мере как рациональную дозировку объёма знаний, так и применение соответствующих приёмов, облегчающих усвоение соответствующих знаний учащихся.

ASPECTS PSYCHOLOGIQUES DE LA PRÉVENTION DE LA SURCHARGE DANS LES LEÇONS

(Résumé)

Les auteurs se sont proposé d'étudier les aspects psychologiques et pédagogiques des mesures propres à prévenir la surcharge dans les leçons. Ils partent de la thèse que l'assimilation des connaissances est un processus complexe tendant au développement intellectuel des élèves. La surcharge étant une entrave à l'assimilation solide des connaissances devient aussi une entrave au développement intellectuel. En face de la surcharge des matières pour les différents objets d'enseignement les auteurs se sont posé le problème du dosage à appliquer, dans la pratique de l'enseignement, au volume de connaissances prévu par les programmes, et se sont proposé d'étudier les procédés employés pour remédier à la surcharge des esprits dans le processus de la transmission des connaissances nouvelles et de leur fixation par le travail indépendant.

Dans cette intention on a choisi l'un des chapitres les plus surchargés du cours d'histoire pour la classe de dixième: „L'Angleterre et la France à la fin du XIX-e siècle et au début du XX-e“. L'analyse des leçons étudiées montre que les professeurs dosent diversement le volume des connaissances nouvelles et procèdent différemment dans leur transmission. Parmi les leçons analysées, celle qui répond le mieux aux mesures à prendre pour prévenir la surcharge est la leçon où le volume

de connaissances est dosé rationnellement et où l'on active les opérations de la pensée grâce à l'emploi du plan et de la comparaison, le professeur aidant les élèves à analyser, à synthétiser et à généraliser la structure logique de son exposé. L'emploi de ce procédé permet aussi une notable économie de temps, de sorte que le thème, bien que surchargé, peut être étudié en une seule heure avec des résultats meilleurs que dans les leçons où l'on transmet trop ou trop peu de connaissances et avec d'autres procédés.

Dans les leçons où l'on transmet un volume excessif de connaissances, la perception analytico-synthétique de l'exposé du professeur par les élèves est visiblement rendue difficile. Dans ces conditions, la fixation initiale des matériaux est entravée même si l'on emploie dans la leçon un plan développé du thème. Le plan développé et chargé de détails, au lieu d'aider, contrarie les opérations de synthèse et d'analyse.

L'efficacité des procédés employés dans les diverses leçons est confirmée aussi par le volume et la qualité des connaissances assimilées par les élèves. Lors d'une première épreuve écrite, une semaine après la leçon, on constate les résultats les meilleurs pour une leçon où a été réalisée la préparation psychologique des élèves, dans le sens d'une activation des opérations d'analyse, de synthèse et de généralisation, opérations qui ont aidé dans une large mesure à l'élaboration ultérieure de la matière. Dans un tel cas, les connaissances des élèves sont organisées et groupées autour de points d'appui intelligibles, constituant des unités logiques esquissées en classe par le professeur. Dans les leçons où ces opérations ne sont pas activées, les connaissances des élèves sont peu systématiques, lacunaires, fragmentaires et souvent confuses.

Les effets des procédés employés dans les leçons s'accroissent dans le sens positif ou négatif lors de la seconde épreuve, deux mois plus tard. On constate que dans le cas de leçons avec activation de la pensée des élèves, les connaissances sont soumises à une réélaboration et à une nouvelle systématisation. Il s'ensuit un perfectionnement des connaissances: leur intégration dans des synthèses plus riches. Au contraire, en cas de transmission d'un volume trop chargé ou trop pauvre de connaissances et sans emploi de procédés adéquats, le processus de perfectionnement, réélaboration et resystématisation n'a lieu que dans une mesure insignifiante.

D'un côté, la surcharge en volume mène à l'*empirisme* dans l'assimilation des connaissances. Même si le professeur consacre deux fois plus de temps à la transmission des connaissances respectives, il ne parvient pas à prévenir la surcharge. Les connaissances des élèves, du point de vue quantitatif, ne dépassent pas le volume des connaissances transmises en une heure; qualitativement, ces connaissances transmises sont nettement inférieures. D'un autre côté, on constate que le dosage d'un volume trop pauvre de connaissances, transmis à l'aide de procédés inadéquats mène au *schématisme* dans l'assimilation. Dans ce cas les connaissances des élèves sont soit trop vagues et générales, soit dispersées et inintégrées.

Les observations ci-dessus mettent en évidence le fait que le phénomène de surcharge ne dépend pas seulement du programme, du plan d'études et du manuel, mais aussi et surtout du processus d'enseignement comme tel. Le volume de connaissances prévu au programme est le même pour tous les professeurs, mais le mode de dosage et de transmission peut mener soit à la surcharge, soit au contraire à l'absence de surcharge.

En fin de compte, le problème de la surcharge est résolu par la maîtrise pédagogique du professeur, par la manière dont il sait créer le processus de transmission des connaissances nouvelles, les meilleures conditions d'intellection et de fixation initiales de ces connaissances, en mobilisant la pensée des élèves; par la façon dont le maître est soucieux de former chez eux des habitudes d'analyse et de synthèse de la structure logique des matériaux, aussi bien lors de la leçon, dans le cadre de l'exposé des matériaux nouveaux, que dans le travail indépendant, lors de l'utilisation du texte du manuel. La prévention de la surcharge suppose ainsi dans une égale mesure le dosage rationnel du volume des connaissances et l'application des méthodes adéquates destinées à obtenir l'assimilation des connaissances respectives.

DESPRE CONȚINUTUL ORELOR EDUCATIVE

de

DUMITRU SALADE

Școlii noastre îi revine sarcina pregătirii unor constructori activi ai societății socialiste, educării unor oameni multilateral dezvoltați, capabili să participe cu succes la toate formele de activitate socială productivă, politică, culturală, artistică etc. Educarea unui astfel de om cere în primul rând creșterea unui tineret înzestrat cu calități și trăsături morale noi, cu o conduită morală nouă și cu un caracter moral ferm. Conduita morală a individului fiind strâns legată de viața socială și influențând toate celelalte laturi ale personalității, ocupă pe drept locul central în cadrul problemelor de educație.

În ansamblul muncii de educație comunistă a tineretului, ora de dirigenție sau ora educativă, cum i se mai spune, este destinată să îndeplinească o importantă și complexă funcțiune formativă. Prevăzută o dată pe săptămână pentru cl. V—XI — ora educativă reprezintă un important mijloc pentru realizarea sarcinilor educației comuniste.

I. SITUAȚIA ORELOR DE DIRIGENȚIE ÎN ȘCOALĂ

În îndrumările M.I.C. publicate în Buletinul M.I.C. din 28 dec. 1958 cu privire la „Munca profesorului diriginte în școlile de cultură generală, profesionale de ucenici, agricole și de meserii, pedagogice și speciale”, scopul și sarcinile orei de dirigenție sînt definite astfel: „Ora de dirigenție constituie o formă organizată a activității dirigintelui cu clasa, care are scopul de a contribui la rezolvarea problemelor educative pe care le ridică viața și activitatea colectivului de elevi. Ea este un mijloc important de formare a conștiinței comuniste la elevi, prin transmiterea unui sistem de noțiuni morale, prin dezvoltarea sentimentelor politico-sociale și prin exersarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare civilizată” p. 6. Fiind o formă de muncă stabilă, organizată și care se desfășoară planificat, conform unui anumit plan dinainte stabilit, ora de dirigenție poate contribui la realizarea sarcinilor numeroase, variate

și complexe ale educației comuniste, potrivit cu particularitățile de vîrstă și cu nivelul de dezvoltare al elevilor. Alături de celelalte forme de activitate ale profesorului dirigințe cu elevii (munca în afară de clasă, de școală, excursii și vizite, etc.), ora de dirigenție poate aduce un însemnat aport la elaborarea unei conduite morale a elevilor, la dezvoltarea capacității de autocunoaștere, la organizarea activității de studiu individual, la realizarea sarcinilor educației estetice, la lărgirea orizontului de cultură generală și la ridicarea nivelului ideologic și politic, precum și la organizarea activităților obștești și la formarea unei atitudini juste față de muncă etc.

Cu toate acestea, observațiile noastre și chiar ale unor profesori diriginți, ne arată că orele acestora sînt încă departe de a rezolva cu succes toate aceste sarcini. Dimpotrivă, se pare că dintre toate orele ce se țin într-o școală de cultură generală, cele de dirigenție ridică cele mai multe dificultăți, se desfășoară mai puțin organizat și adeseori dau rezultate mai slabe.

Complexitatea și diversitatea sarcinilor educației comuniste ar fi suficiente pentru ca să explice greutatea ținerii acestor ore și rezultatele, de multe ori slabe, ale acestora. Dacă mai adăugăm însă la acest fapt și constatarea că o metodică a desfășurării acestor ore nu este tot atât de precis elaborată ca cea pentru obiectele de învățămînt, precum și faptul că lipsește o programă a muncii educative sau măcar unele criterii după care să se stabilească tematica acestor ore, avem explicația justă a situației speciale în care se găsesc orele respective în practica școlară (Buletinul M.I.C. rezervat acestei probleme deși este destul de sărac în ceea ce privește metodică organizării acestor ore el poate servi îmbunătățirii muncii dirigințelui).

Ce arată experiența școlilor în acest domeniu? Cum se prezintă orele educative în practica școlilor? Care este situația lor în raport cu celelalte ore ale obiectelor de învățămînt? Examinînd modul cum se desfășoară orele de dirigenție la diferitele clase, putem face ușor observația că cele mai multe din ele folosesc aceleași metode, aceleași planuri, aceleași activități, transformîndu-se în multe cazuri în lecții obișnuite. Se pare că *formalismul* este cea mai gravă deficiență a acestor ore și că el este mult mai accentuat aici decît în celelalte lecții. Multe ore de dirigenție se desfășoară șablon, luînd caracterul unor lecții de morală sau a unor ședințe administrative în care discuțiile și referatele sînt singurele metode folosite. Aceasta cu privire la *metodica* organizării și desfășurării lor.

Deficiențe grave întîlnim și cînd este vorba de *conținutul* orelor de dirigenție, de tematica acestor ore¹.

Mulți profesori spuneau în discuțiile particulare că nu știu ce teme să mai discute la ora de dirigenție, cerînd sugestii sau ajutor cu privire la întocmirea unei tematici pe o perioadă de timp.

¹ Chiar și puținele publicații apărute cu privire la acest subiect, *Munca dirigințelui* Ed. did. și ped. „*Conținutul muncii dirigințelui*”, Revista de pedagogie nr. 11/1959”, confirmă situația aceasta.

Unele teme sînt ocolite pentru motivul că sînt pretențioase și cer un material bibliografic adecvat. Pentru acest motiv unii diriginți au obiectat, cînd li s-a recomandat o tematică, că nu există material după care să se pregătească, că nu pot face din tema respectivă obiectul unei ședințe de dirigenție etc.

Unii diriginți se conduc numai după calendar în stabilirea tematicii orelor de dirigenție, epuizînd aproape toate orele cu aniversări, comemorări, evenimente politice sau culturale însemnate, date istorice, etc.

Alții reduc conținutul orelor de dirigenție la teme de educație morală, transformînd orele educative în ședințe de referate sau în ore de convorbiri etice.

Merită să mai fie menționată și situația dirigintelui care încarcă ordinea de zi a orei de dirigenție cu 2—3 puncte și chiar mai multe, fără nici o legătură între ele, umplînd ora dar neobținînd rezultatele așteptate. Iată un exemplu recent. La cl. IX. a unei școli din Cluj ora de dirigenție de după 1 Mai a avut următoarea ordine de zi: 1. Informație politică (referat). 2. Cum s-a desfășurat parada oamenilor muncii cu prilejul zilei de 1 Mai. 3. Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om (referat) și 4. Educația prin muncă (referat), fiecare punct fiind urmat de discuții și apoi de concluziile profesorului. În acest singur exemplu — deși nu este un caz izolat — întîlnim concentrate mai multe greșeli: prea multe teme pentru o singură oră, lipsa de legătură între ele, realizarea tuturor sarcinilor numai pe bază de referate și înțelegerea greșită a două din referate. Referatul privind „sărbătorirea zilei de 1 Mai” trebuia să cuprindă desfășurarea sărbătorii de 1 Mai pe plan internațional, cum a fost intenția profesorului și nu o simplă lectură din ziar a modului cum s-a desfășurat în țară, cum a făcut elevul.

Cel de al doilea referat Educația prin muncă, de asemenea a fost înțeles greșit, din cauza insuficientelor indicații date de către dirigenție elevului referent. Elevul a prezentat referatul de pe pozițiile profesorului, arătînd cîteva generalități despre muncă și despre importanța ei. Deoarece elevul nu studiase încă psihologia, și nici n-a înțeles corect subiectul, în loc să arate rolul formativ al muncii în viața lor de elevi, influența complexă și multilaterală pe care o exercită diferitele feluri de munci asupra dezvoltării lor, s-a văzut obligat să compileze cîteva fraze din diferite izvoare.

În felul acesta ora de dirigenție nu și-a atins scopul urmărit.

Pe aceeași linie ar putea fi menționată situația acelor diriginți care introduc mereu schimbări noi în programul orelor de dirigenție, improvizînd în felul acesta o tematică lipsită de orice unitate.

Este în afară de orice îndoială că lipsa unei programe a muncii educative² sau măcar a unor criterii după care profesorii diriginți să se orienteze în stabilirea tematicii orelor de dirigenție este sursa unor greșeli pe care le întîlnim în practica școlară. Cîteva date statistice vor în-

² Pentru școala sovietică proiectul unei asemenea programe a fost publicat în Sov. ped. Nr. 10 1958, pentru a fi supus discuției și experimentării.

tări această constatare, pe lângă observațiile făcute cu prilejul asistării la peste 25 ore de dirigiență.

Pentru a verifica aceste observații generale am studiat și comparat între ele mai multe planuri de muncă ale diriginților (25).

Comparând între ele planurile tematice ale mai multor diriginți de la aceleași clase, în aceeași școală și de la școli diferite, am constatat următoarele:

a) La unele școli care au clase paralele, planurile de muncă ale diriginților acestor clase *sînt identice*, sînt copiate, nu elaborate în comun, ceea ce arată că în cazurile respective n-au fost luate în considerare particularitățile concrete ale clasei respective. Ex. cl. V A și B (Mihail Eminescu) cl. VII A și B la fel, pe cînd la altele sînt diferite sau numai parțial identice. Ex. cl. V A cu cl. V B de la sc. m. Baritiu, numai pe trim. I au 7 din 14 teme identice, iar la cl. VI A și B sînt 13 titluri identice. Dar, ceea ce este și mai semnificativ este faptul că uneori înțîlnim teme identice chiar la clase diferite. Ex. la cl. VI A de la școala Mihail Eminescu 18 teme (50%) ale orci educative sînt identice cu temele cl. V A de la aceeași școală. Într-un număr mai mic asemenea teme se găsesc chiar și la clase mai îndepărtate, VII și X etc. Toate aceste constatări arată că din lipsa unor indicații precise, a unor criterii de alegere, unii profesori își copiază planul de dirigiență de la alții. Că lucrurile stau așa și că nu este vorba despre unele teme care se repetă de la un an la altul sau de teme dictate de specificul clasei, poate fi ușor de verificat prin studierea cu atenție a mai multor planuri de muncă ale diriginților.

b) Analiza comparativă a planurilor tematice a mai multor diriginți de la aceeași clasă, dar de la școli diferite — cîteodată chiar și de la aceeași școală — arată în același timp, *deosebiri însemnate*, uneori radicale între aceste planuri, ceea ce dovedește că acestea se alcătuiesc în mare măsură la întîmplare. Iată cîteva titluri din tematica cl. a VI-a de la 3 școli diferite, toate din trim. I a anului școlar 1958/59: cl. VI A Gheorghe Șincai: 1. Respectul elevului față de educatori și față de cei mai în vîrstă. 2. Ziua Armatei. 3. Cum s-a integrat (încheat) colectivul de elevi? 4. Educația etică a elevului. 5. Despre patriotismul socialist. 6. Marea Revoluție Socialistă din Octombrie. 7. Educația estetică la elevi. 8. Disciplina liber consimțită. 9. Respectul față de femei, etc; de la cl. VIII, Mihail Eminescu: 1. Catalogul clasei. 2. Ziua Armatei. 3. Pavoazarea clasei. 4. Prelucrarea regulilor de purtate. 5. Reorganizarea colectivului clasei. 6. Cum să luăm notițe. 7. Marea Revoluție Socialistă din Octombrie. 8. Cum să ne pregătim temele la naturale. 9. Referatul unei cărți citite. 10. Sezătoare literară. 11. Să ne cunoaștem tinutul natal, etc. Iată și cîteva din temele unui diriginte de la cl. VI A de la o școală din Belint (raionul Lugoj): 1. Organizarea timpului liber al elevilor. 2. Ziua Armatei R.P.R. 3. Marea Revoluție Socialistă din Octombrie. 4. Ajutorul multilateral dat de U.R.S.S.. 5. Adevărata prietenie. 6. Igiena școlarului. 7. 7 Noiembrie. 8. Lectura în afară de școală. 9. Corectitudinea și conștiinciozitatea etc. Am citat cîte 9 subiecte (din

14—15 din trim. I), ale orelor de dirigiență de la fiecare școală, pentru a se vedea că în afară de aniversări, fiecare diriginte și-a alcătuit un altfel de plan de muncă, cu alte teme, fără să coincidă vreunul. Exemplele ar putea fi înmulțite, oglindind aceeași situație și pe celelalte trimestre și la toate clasele. Exemplu: În cl. XI A de la școala Mihail Eminescu, sînt prevăzute pentru orele de dirigiență din trim. II. 5 ore cu subiecte din M. I. Kalinin (Despre educația comunistă, Comsomolul, un ajutor activ al partidului bolșevic etc.) alături de Eva Curie, ședință sanitară etc., în timp ce la cl. XI B, de la aceeași școală, în același trimestru, erau repartizate astfel de subiecte: Ce să citim, Unirea Țărilor Rominești, Omul de tip nou, Orientarea profesională, Luptele ceferiștilor, Concepția materialist-dialectică despre lume și viață, Ziua femeii, Despre prietenie și tovărășie etc.

Studierea tematicii orelor de dirigiență, precum și observațiile făcute cu prilejul asistenței la diferite ore de dirigiență ne îndreptătesc să afirmăm că unele teme sînt prea simple, iar altele sînt inaccesibile elevilor din clasa respectivă. De exemplu, la cl. VI A a școlii medii Nr. 6 din Cluj pe trimestrul I, pentru cea de a șasea oră de dirigiență s-a rezervat subiectul „Educația etică a elevului”, pentru a 10 Educația estetică la elevi, iar pentru a 11 Disciplina liber consimțită. La cl. VII B de la o altă școală medie din Cluj, între 9—15. III e prevăzută tema Minciuna e cauza principală în formarea deprinderilor rele, iar la cl. XI A prima oră de dirigiență are ca temă „Reșuli de purtare, ceea ce firește, reprezintă prea puțin pentru elevii cl. XI.

Este drept că diferența constatată între aceste planuri nu este prin ea însăși o deficiență, deoarece nici nu este recomandabil să se întor-mească în toate cazurile aceleași planuri de muncă pentru aceeași clasă. Dar, din păcate în aceste cazuri diferența în tematică nu este determinată de specificul școlii, de unele sarcini comune care stau în fața școlii, de urmărirea unui anumit obiectiv general sau de particularitățile de vîrstă ale elevilor, ci de cele mai multe ori de întîmplare, fără respectarea unor criterii sau principii pedagogice. Prin urmare, în unele cazuri întîlnim planuri identice, în altele planuri care se deosebesc foarte mult, ambele situații arătînd că planurile unor diriginți nu izvorăsc din preocupările și frămîntările clasei respective.

c) Datele comparative ale planurilor studiate (25) mai scot la iveală și o altă deficiență strîns legată de cea amintită și care întărește impresia că deosebirile constatate sînt datorite unor deficiențe în munca dirigințelui.

Încercînd să grupăm temele prevăzute în planul muncii dirigințelui după conținut, am constatat următoarele: *numărul temelor care se referă la un anumit aspect al educației variază, de la o școală la alta.* Iată cîteva exemple. În timp ce la clasa a XI A de la școala Mihail Eminescu întîlnim o singură oră rezervată aniversării unui eveniment istoric (Marea Revoluție Socialistă din Octombrie), la clasa XI B de la aceeași școală avem 7 ore de acest gen pentru aceeași perioadă a anului școlar (Ziua Armatei, Unirea Țărilor Rominești, Luptele ceferiștilor din fe-

bruarie, Ziua femeii, Comemorarea lui Lenin, 1 Mai și Ziua internațională a copilului).

La cl. VII A și B de la școala Mihail Eminescu temele de pe 2 trimestre se grupează astfel: 8 de natură organizatorică, 7 de ordin moral, 6 aniversări, 4 instructiv-educative, pe când la cl. VII A de la școala Gh. Barițiu (tot 2 trimestre) ele se repartizează astfel: organizatorice 3, morale 4, orientare profesională 3, instructiv-educative 7, aniversări 2. Și mai mari sînt deosebiri rezultate din compararea planurilor cl. a VI A și B de la școala Mihail Eminescu cu cl. VI B de la Gh. Barițiu: la primele două clase pentru organizare avem 8-9 ore, la cealaltă 6, pentru latura instructiv-educativă avem 12 ore la primele clase, 11 la cealaltă, pentru morală la primele două clase avem 5-6 ore pe cînd, la cealaltă 10 ore și pentru aniversări 9 ore la primele 2 clase și 7 la cealaltă. Dar trebuie să fie reținută nu numai diferența numărului de teme pentru un aspect, ci și lipsa totală a unor subiecte care ar fi necesare. Nu întîlnim prevăzută la aceste clase nici o temă pentru educația estetică, nici una ideologico-politică, nici una sanitară etc. ceea ce arată că unele planuri nu cuprind teme pentru realizarea tuturor sarcinilor prevăzute în Instrucțiunile M.I.C. (La o singură clasă găsim 3 teme de orientare profesională). Datele acestea explică de la început diferențele care se constată între elevii claselor respective sub raportul pregătirii lor estetice, politice, a orientării profesionale etc. Ele arată și mai mult consecințele negative ale absenței unei programe a muncii educative. Ar mai putea fi amintit faptul că din nici un plan nu s-a putut desprinde obiectivul general urmărit de profesor pentru perioada respectivă. Lipsa unui asemenea obiectiv general trădează absența unui scop bine precizat, a unei perspective de lucru cuprinzătoare și clar orientată. Această deficiență este aproape generală și ea pledează pentru o muncă mai sistematică și mai susținută cu dirigenții. Înțelegerea acestei situații explică în mare parte de ce lipsește un sistem bine conturat în munca celor mai mulți dirigenți.

d) O ultimă constatare care se desprinde din studierea planurilor tematice ale diferiților dirigenți se referă la *lipsa de legătură dintre temele planului de muncă și a temei discutate în cadrul orelor de dirigenție cu restul activității dirigintelui la clasa respectivă*. Se știe că ora de dirigenție nu reprezintă decît una din formele de activitate a dirigintelui și că toate formele împreună ar trebui să constituie un sistem unitar, fiecare formă sprijinindu-se pe celelalte și completîndu-le în același timp. Cu toate acestea sînt foarte rare cazurile în care poate fi stabilită o legătură directă, vizibilă între tematica orelor de dirigenție și între restul activității dirigintelui cu clasa respectivă (vizite, vizionări de spectacole, serbări, conferințe etc.). În general, între orele de dirigenție și între activitatea desfășurată de elevi înafară de clasă și de școală nu se observă o legătură, o coordonare, un acord, ca și cînd n-ar fi vorba despre realizarea aceluiași obiective (sarcini). Cu atît mai puțin putem vorbi despre un sistem de lecții educative, despre o legătură între temele care alcătuiesc planul de muncă al dirigintelui pentru

o perioadă anumită de timp. Exemplele citate ilustrează și acest fapt. Așa de exemplu, discutarea temelor Orașul meu drag și Istoricul Clujului într-o clasă a VII-a de la o școală din Cluj, prevăzute la sfârșitul lunii noiembrie și începutul lui decembrie n-a fost sprijinită pe nici o formă de activitate extrașcolară (vizită la muzeu, plimbare prin oraș, excursie etc.). O asemenea acțiune oferea condiții potrivite pentru o influențare multilaterală asupra elevilor și ora de dirigenție n-ar fi făcut decât să sistematizeze și să fixeze impresiile și sentimentele încercate de elevi cu prilejul contactului cu valorile istorice și culturale ale orașului. La aceste constatări care trebuie să dea de gândit, ar mai putea fi adăugate și altele de mai mică importanță și mai puțin frecvente dar care oglindesc stilul de muncă al dirigintelui. Astfel, pe lângă unele teme alese greșit, întâlnim altele formulate inexact, introduse formal, cu caracter administrativ sau care nu spun nimic. La cl. VII A și B de la școala Mihail Eminescu o primă temă este formulată „Formarea colectivului clasei“, înțelegându-se, probabil, prin aceasta organizarea clasei, adică stabilirea unor responsabilități la începutul anului. La o cl. IX. întâlnim o temă formulată „Educația prin muncă“, iar la o cl. XI. o temă este formulată: Proiectul de dezvoltare a economiei naționale în loc de perspectivele dezvoltării economiei naționale. Aceasta fără a mai aminti de unele formulări care nu spun nimic, cum sînt acestea: Ședința de lucru (cl. VII), Comunicări (cl. V), Organizarea clasei (cl. X) etc.

O situație asemănătoare prezintă și acele planuri care au fixat teme prea generale, prea largi și cuprinzătoare care nu pot fi tratate sau epuizate într-o oră și care îl obligă pe diriginte să discute problema „în general“. Următoarele titluri se găsesc în această situație: Prelucrarea regulilor de bună purtare (cl. VII A și B), Formarea sentimentului patriotic (cl. XI), Munca, factor de bază în dezvoltarea societății (cl. X), Formarea caracterului și a voinței (cl. X) și altele. Referatele care au tratat problemele respective, cu excepția primului, au confirmat din plin acest adevăr, avînd în toate cazurile un caracter formal, prea general și cu totul livresc.

Din constatările de mai sus se pot desprinde cîteva concluzii:

1. Astfel, apare evident faptul că în legătură cu conținutul orei de dirigenție, fără a mai vorbi de desfășurarea lor, cînd lecția nu reușește, cu toate că tema e bine aleasă, întâlnim unele lipsuri esențiale și din păcate și frecvente, care frînează încă munca educativă a școlii, realizînd unilateral sau incomplet sarcinile care-i revin.

2. Se pare că profesorii dirigenți *le lipsește instrumentul*, busola cu ajutorul căruia să se orienteze și să folosească din plin și în mod just posibilitățile pe care le oferă școala socialistă pentru realizarea sarcinilor educației comuniste.

3. Nu mai încapă nici o îndoială că este necesară o *sistematizare*, o mai temeinică organizare a muncii educative în cadrul orelor de dirigenție, o atitudine mai realistă din partea diriginților și o continuă și judicioasă îndrumare a acestei munci de către organele de conducere. (Cu prilejul unor cursuri de îndrumare făcute cu directorii școlilor medii

în cadrul I.P.C.D.-Cluj am prezentat unei școli trei planuri diferite pentru 3 tipuri de lecții de dirigenție (analiza muncii, convorbiri etice și ore festive). Fiind descoperite de o grupă de directori ele au fost copiate cu deosebită grabă și satisfacție, deoarece răspundeau unei nevoi acute. Firește că ele au fost date doar ca un exemplu pentru ajutorarea profesorilor, dar situația ilustrează lipsurile care se simt în acest sector).

4. Se impune o îmbunătățire a conținutului orelor educative și această îmbunătățire este posibilă fără prea mari greutatea, ea influențând și alte aspecte ale desfășurării orelor de dirigenție.

II. CITEVA CRITERII CE TREBUIESC RESPECTATE ÎN STABILIREA TEMELOR PENTRU ORA DE DIRIGENȚIE

În manualul de pedagogie de sub redacția lui I. A. Kairov (1958), vorbindu-se despre munca dirigintelui, se spune: „Conținutul activității educative a dirigintelui este determinat de sarcinile generale ale educației comuniste a elevilor și de condițiile concrete de viață ale clasei sale“ p. 372. iar în Indrumările M.I.C. se spune, în alți termeni, cam același lucru: „Conținutul orelor de dirigenție este determinat de multiplele și variatele probleme pe care le ridică educația comunistă a tineretului nostru școlar“ p. 6.

Această indicație generală poate servi ca un îndreptar în stabilirea tematicilor orei de dirigenție pentru diferite clase, cu toate că se pare că în practică ea n-a prea fost folosită. Fiind vorba despre obiective complexe care stau în fața orei de dirigenție este firesc să avem de-a face cu mai multe criterii ce trebuie respectate în elaborarea tematicii acestor ore. Între acestea, mai importante pot fi considerate următoarele: a) *legarea conținutului orelor de dirigenție de întreaga muncă educativă desfășurată în cadrul lecțiilor și al activităților în afară de clasă și de școală*, b) *subordonarea întregii tematici a muncii educative unui obiectiv mai general*, caracteristic perioadei de dezvoltare în care se găsesc elevii, c) *asigurarea unei continuități a muncii educative prin urmărirea succesivă și sistematică, de la o clasă la alta, a lărgirii și consolidării neîncetate a rezultatelor pozitive obținute în clasele anterioare*, d) *respectarea principiului accesibilității prin punerea de acord a temelor stabilite cu particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor și cu nivelul de dezvoltare al clasei*, e) *asigurarea varietății în alegerea temelor*, astfel ca desfășurarea orelor de dirigenție să aibă un caracter plăcut și interesant, răspunzînd în felul acesta, în același timp și sarcinilor variate ale educației comuniste și interesului și cerințelor diferite ale elevilor și altele.

Firește că respectarea tuturor acestor criterii implică în mod necesar cunoașterea și stabilirea conținutului orei de dirigenție în funcție de scopul și sarcinile educației comuniste și de condițiile concrete de viață ale clasei, criterii cuprinse implicit în indicația generală din citatul de mai sus.

Respectarea indicațiilor de mai sus presupune aplicarea integrală și într-o strinsă unitate a tuturor criteriilor amintite astfel încât munca educativă a dirigintelui să constituie un sistem bine determinat și încheiat, pe baza căruia să se poată oricând stabili ceea ce s-a făcut și ceea ce urmează să fie continuat pentru realizarea scopului educației comuniste.

Să spunem câteva cuvinte despre aceste criterii și să facem câteva considerații generale cu privire la alegerea și stabilirea tematicii pentru orele de dirigenție.

a) Conținutul orelor educative poate fi stabilit just numai dacă este privit în perspectivă, pe o perioadă mai îndelungată (cel puțin un an de zile) și dacă este privit în strinsă legătură cu celelalte activități ale dirigintelui. Această cerință impune profesorului dirigenție sarcina de a lega conținutul orei de dirigenție de munca educativă desfășurată în cadrul lecțiilor și de formele de activitate din afară de clasă și de școală. Exemplul următor arată o reușită legare a conținutului unor ore de dirigenție de activitatea din afară de clasă și de școală. La cl. VII a unei școli medii din Cluj tematica orelor de dirigenție între 11 V—14 VI cuprindea următoarele subiecte: Cum muncesc pentru construirea socialismului, expunere făcută de părintele unui elev din clasa respectivă, Ce vreau să urmez după terminarea cl. VII, Educația sanitară, ținută de un medic, părintele unei eleve din clasa respectivă, Comorile culturii universale, creații ale maselor muncitoare și Analiza muncii.

În legătură cu subiectul Cum muncesc pentru construirea socialismului diriginta își propune pentru săptămâna respectivă să asiste la câteva ore la clasa respectivă, să controleze mai intens regimul de studiu și odihnă ale elevilor, să viziteze pe elevii fii de muncitori și pe cei slabi la învățătură și să țină o ședință cu activul clasei pentru a intensifica munca elevilor.

Discutarea temei Ce vreau să urmez după terminarea ciclului II a fost legată de vizitarea unei întreprinderi, de pregătirea pentru examene, de pregătirea expoziției de sfârșit de an și de discutarea acestei teme în consiliul diriginților.

La fel, prelucrarea temei Comorile culturii universale, creații ale maselor muncitoare a fost precedată de vizitarea monumentelor istorice din oraș și urmată de vizitarea muzeului de arte din oraș.

Pregătirea elevilor pentru prelucrarea diferitelor teme în cadrul orelor de dirigenție ca și consolidarea a ceea ce s-a făcut în cadrul acestora prin activitățile desfășurate în cadrul celorlalte lecții sau în activitățile înafară de clasă și de școală constituie un important mijloc de mărire a eficacității acestor ore. În felul acesta munca educativă devine o preocupare constantă și largă care-și găsește expresie într-un sistem de măsuri și activități strins legate între ele. Mai departe, această cerință implică cunoașterea nu numai a scopului urmărit în etapa respectivă de dezvoltare a elevilor ci și a ceea ce s-a făcut înainte, precum și a scopului și sarcinilor ce vor trebui realizate într-un viitor mai îndepărtat (în anii următori). De aci se desprinde constatarea că

tematica orelor de dirigenție trebuie să contribuie la lărgirea și adîncirea continuă a cunoștințelor dobîndite de elevi, în cadrul altor ore, la dezvoltarea treptată a reprezentărilor și noțiunilor lor morale, la o lărgire și îmbogățire a orizontului lor cultural, precum și la formarea unei conduite morale.

Legarea conținutului orelor de dirigenție de conținutul activităților înafară de clasă și de școală, în măsura în care este posibil acest lucru, astfel ca ele să se sprijine reciproc, în funcție de scopul educativ urmărit într-o anumită perioadă, reprezintă criteriul cel mai sigur în stabilirea tematicii orei de dirigenție.

b) Criteriul scopului și al legării conținutului orelor de dirigenție de celelalte activități ale dirigintei presupune, de la început, *continuitate în muncă*. Continuitatea se referă aici nu numai la munca aceleiași diriginte, ani în șir, cu aceiași elevi, ci mai ales la urmărirea și desăvîrșirea diferitelor aspecte ale dezvoltării personalității elevilor. Educarea calităților morale, formarea caracterului, dobîndirea unei atitudini conștiente față de muncă și alte însușiri morale, estetice etc. nu pot fi formate într-un singur an, ci cer o muncă sistematică de mai mulți ani în șir. Acest fapt explică de ce uneori este necesară reluarea aceluiași teme și prelucrarea lor la niveluri diferite în fiecare an. Ex. despre cinste și modestie, atitudinea față de muncă, despre prietenie și tovarășie etc.

Cînd același diriginte duce o clasă de la un capăt la altul al școlii medii el poate pune în fiecare clasă (an) în parte un accent deosebit pe acele aspecte ale muncii educative pe care le consideră deficitare sau mai importante pentru vîrsta respectivă. Dacă însă are loc o schimbare a dirigintei în cursul sau la sfîrșitul unui an școlar, noului diriginte îi revine sarcina de a cunoaște ceea ce a făcut predecesorul său și de a continua munca educativă, desăvîrșind ceea ce a fost început mai înainte. Cunoscînd nivelul de dezvoltare al deprinderilor de muncă independentă ale elevilor, volumul și calitatea noțiunilor morale posedate de elevi, gradul de dezvoltare al caracterului elevilor etc., noul diriginte poate duce mai departe cu succes munca înaintașului său.

Temele prin care se pot dezvolta trăsăturile majore ale personalității elevilor (patriotismul, atitudinea comunistă față de muncă, disciplina conștientă etc.) vor ocupa un loc din ce în ce mai important în programul orelor de dirigenție pe măsură ce elevii vor înainta în clasele superioare ale școlii medii. Urmărind formarea conștiinței comuniste și închegarea unei concepții științifice despre lume și viață la elevi, dirigințele poate elabora un program de muncă pentru orele de dirigenție care să-l apropie continuu și sistematic de obiectivul urmărit.

c) *Eficacitatea planului de muncă al dirigintei crește și mai mult atunci cînd întreaga tematică este axată pe una sau două probleme generale.* În cazul acesta problema principală care se pune pentru dirigințe este de a descoperi problema centrală, veriga principală căreia trebuie să-i subordoneze întreaga tematică. Această subordonare asigură unitatea planului de muncă și dă perspectivă acțiunilor întreprinse

de profesor. Ea permite, în același timp, dirigintelui să eșaloneze, să planifice și să realizeze treptat sarcinile importante care revin orei de dirigiență. Asigurarea unei legături între temele orelor de dirigiență, precum și subordonarea lor unei teme centrale nu exclude posibilitatea realizării unei munci variate de către diriginte. Dimpotrivă, descoperirea obiectivului general valabil pentru o anumită perioadă de dezvoltare a elevilor ușurează găsirea unor căi și procedee variate de realizare a scopului.

Deoarece temele orei de dirigiență nu se pot lega totdeauna organic, nici nu este indicat ca profesorul să caute o legătură forțată, artificială, continuitatea și legătura se poate asigura și prin găsirea unei teme generale, a unui obiectiv mai cuprinzător, căruia să-i fie subordonate toate temele orelor de dirigiență. Exemplu, în cl. V-a educarea unei comportări civilizate, în cl. VI-a formarea colectivului de elevi, în cl. VII-a alegerea profesiei, etc. În acest fel se poate asigura o legătură nu numai între temele orelor de dirigiență, ci și între acestea pe de o parte și între conținutul celorlalte munci ale dirigintelui, pe de altă parte.

d) Un alt criteriu care trebuie subliniat este acela al *accesibilității*, adică tema aleasă să corespundă nivelului de dezvoltare al elevilor în etapa respectivă, să nu depășească puterea de înțelegere a elevilor, dar să le ceară în același timp un efort.

Există aici pericolul ca unele teme, mai ales acelea care se reiau mai mulți ani de-a rândul, să fie prezentate în aceeași formă și deci să nu mai exercite, cu prilejul reluării, aceleași efecte educative. Alteori asemenea teme sînt tratate fie simplist, fără să aducă nimic nou, de exemplu, despre prietenie și tovarășie la cl. IX, fie prea greoiu, de exemplu, educarea omului de tip nou la cl. V (Barițiu). Dacă alegerea temei se face în conformitate cu particularitățile de vîrstă ale elevilor și este legată și cu preocupările și interesele lor efectul orei este mult mai mare. Temele cu caracter festiv și uneori și altele pot da un caracter practic orelor de dirigiență.

Un profesor diriginte din raionul Beiuș a ținut o oră de dirigiență acasă la o elevă de cl. IX. După ce dirigintele a anunțat-o pe elevă și pe părinții ei de scopul vizitei s-a deplasat la ora de dirigiență cu toată clasa acasă la eleva N. P., demonstrînd în mod practic, cum se face o vizită, cum se servește un ceai, cum se prezintă membrilor familiei un cerc de cunoscuți etc.

Un alt diriginte din orașul Cluj a făcut o oră de dirigiență la cl. X la muzeul de arte, explicînd elevilor cum trebuie apreciate operele de artă și cum pot fi realizate artistic diferite teme din viața muncitorilor.

e) Examinînd varietatea sarcinilor educației comuniste enunțată în citatul de la pag. 1, deducem că această *varietate trebuie să se oglindască și în conținutul orelor de dirigiență*. Aceasta nu numai pentru că teme diferite vor putea servi mai bine realizării sarcinilor diferite ale educației (estetice, morale, cultural-științifice, ideologico-politice etc.) ci și pentru că varietatea temelor permite asigurarea caracterului inte-

resant, plăcut al acestor activități, trezind interesul, preocuparea și atenția elevilor. Firește că aici avem posibilitatea să urmărim două drumuri și anume: acela al alegerii unor teme care să ducă la trezirea interesului elevilor pentru problema respectivă sau pentru genul respectiv de probleme (ex, o temă de educație estetică, științifică etc.), precum și drumul invers de la interesele și preocupările curente ale elevilor către orientarea lor în direcția obiectivelor educației comuniste.

Luarea în considerare a sarcinilor variate ale educației comuniste ca un criteriu fundamental în stabilirea conținutului orelor de dirigiență, ridică la rîndul său o serie întregă de probleme. În primul rînd, trebuie să reținem faptul că în cadrul unei ore săptămînale (34—35 ore anual) nu putem cuprinde tot ceea ce este necesar pentru desăvîrșirea educației intelectuale, estetice, morale, etc. a elevilor dintr-o anumită clasă. Aceasta ne obligă atunci la o selecție a materialului pentru fiecare aspect al educației, impunindu-ne sarcina de a stabili noțiunile fundamentale și caracteristice fiecărui sector de educație (estetică, etc.) și care sînt în același timp și necesare și accesibile elevilor la o anumită etapă a dezvoltării lor.

Problemele de educație politico-morală vor ocupa un loc de frunte în tematica orelor de dirigiență deoarece aceste teme contribuie într-o măsură mai mare la formarea profilului moral al omului nou, influențînd asupra dezvoltării tuturor lațurilor personalității sale. Profesorul diriginte va acorda deci înțietate temelor din această grupă, deoarece ele exercită cea mai puternică influență educativă asupra elevilor. Criteriul varietății nu trebuie înțeles îngust și mai ales aplicat mecanic, ci dimpotrivă trebuie subordonat principiului amintit. În al doilea rînd, fiecare sarcină educativă trebuie privită diferențiat și în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor și de situația concretă a școlii. Pentru realizarea sarcinilor educației fizice de ex. școala dispune de suficiente posibilități pentru a le putea rezolva deplin și în bune condițiuni, în afara orei de dirigiență și deci nu este necesar să fie cuprinsă și ea în tematica acestor ore. La fel stă problema și cu transmiterea unui sistem de noțiuni morale. Nu tot așa stau lucrurile cu sarcinile educației estetice și cu exersarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare civilizată și de aceea acestora li se va acorda o atenție mai mare în comparație cu celelalte. Apoi sînt probleme care se pun mai acut într-o anumită perioadă, de exemplu, orientarea profesională, educația sexuală, formarea caracterului etc. și atunci acestora este necesar să li se acorde mai multă atenție. Firește, nu se va uita nici ceea ce face școala prin celelalte mijloace în această privință (lecții, manifestări extrașcolare etc.). În al treilea rînd, dată fiind legătura strînsă dintre diferitele aspecte ale educației comuniste și deci dintre sarcinile ei, este recomandat să găsim și unele teme „mixte“ care să servească în același timp rezolvării mai multor sau tuturor sarcinilor. În special, comemorările, aniversările, pot fi utilizate și pentru dezvoltarea convingerilor și a sentimentelor morale ca și pentru lărgirea orizontului cultural și pentru formarea caracterului și chiar pentru exersarea conduitei morale a ele-

vilor. Firește că pe lângă aceste criterii generale dirigintele se mai folosește și de unele criterii speciale în elaborarea planului de muncă pentru orele de dirigentie. Astfel, el va încerca să asigure unitatea muncii educative punând planul orelor de dirigentie în acord și cu planul de muncă al organizației de pionieri și U.T.M. și cu planul de activitate în afară de clasă și de școală elaborat pe școală.

De asemenea, acolo unde școala are internat în orele de dirigentie se pot discuta probleme ridicate de viața colectivă în internat, de problemele gospodăririi avutului școlar și a conviețuirii socialiste. Contactul cu directorul internatului, cu pedagogii și chiar cu personalul administrativ poate sugera unele teme pentru orele de dirigentie. La fel, cunoașterea conținutului lecțiilor la alte discipline, precum și consultarea profesorilor care predau la clasa respectivă poate ușura dirigintelui elaborarea unui plan judicios de muncă.

Nu mai este nevoie să menționăm faptul că temele care alcătuiesc conținutul orelor de dirigentie trebuie să sprijine procesul de învățămînt și studiul individual al elevilor, să reprezinte totdeauna un progres pentru elevi și să contribuie la dezvoltarea lor din toate punctele de vedere și mai ales la formarea conștiinței comuniste. Se pare că în alegerea temelor pentru orele de dirigentie se uită constant un lucru esențial și anume că succesul orelor educative depinde adeseori de priza pe care tema o are în rindurile elevilor, de interesul și preocuparea pe care o trezește, de măsura în care îi răscolește pe elevi și le pune probleme. Temele cele mai potrivite sînt cele care sînt legate de viața clasei, care izvorăsc din frământările și preocupările elevilor, care sînt determinate de situația și de particularitățile de viață ale clasei. Acestea sînt teme vii și ele captează interesul și atenția elevilor și permit, dirigintelui să canalizeze discuțiile în direcția dorită de ei și să-i influențeze cu succes pe elevi. Adeseori o simplă anchetă în rindurile elevilor scoate la iveală o mulțime de teme care pot umple întreg programul orelor educative.

Un profesor diriginte la cl. VII, a școlii Gh. Barițiu din Cluj discutînd cu elevii despre cauzele indisciplinei a constatat că elevii nu înțeleg suficient de clar ce este disciplina conștientă și la cererea elevilor a stabilit că ora următoare de dirigentie să discute despre particularitățile disciplinei liber consimțite în școală. Rezultatul a fost că numărul cazurilor de indisciplină a scăzut după aceea simțitor și rapid.

Iată numai cîteva rezultate ale unor asemenea anchete făcute de noi la diferite clase în cursul lunii aprilie-mai 1959, la cîteva școli din Cluj. Li s-a cerut, de către diriginți, elevilor din diferite clase să răspundă la întrebarea despre ce ar dori să li se vorbească sau să se discute în cadrul orelor de dirigentie. Rezultatele obținute sînt semnificative și arată cît de numeroase, de variate și de potrivite sînt temele pe care le sugerează elevii pentru ora de dirigentie. Astfel la cl. V. a școlii de arte din Cluj temele propuse de elevi se referă la: Cum să învățăm, Comportarea noastră în diferite situații, Despre viața clasei noastre, Să se facă recenzii și lecturi în colectiv din cărțile bune, Să se

organizeze excursii, vizionări, etc. și să se pregătească elevii pentru vizionarea lor, Despre notele și faptele bune îndeplinite de noi, etc.

În cl. VI, Despre sport și turism, Cum să ne purtăm în societate, Referate despre cărți, filme, etc. Despre învățătura și purtarea clasei noastre, etc. (Citez numai numele temei indicate de elevi pentru economie de spațiu). În clasa VIII, Despre cărțile citite, Despre eroi cu caracter dirz (Tinăra gardă; Povestea unui om adevărat etc.), Despre frumusețile patriei, Despre excursii, Despre filmele vizionate și despre spectacolele la care putem participa, Discuții și lecturi din cărți cu conținut științific, documentar, Despre noutăți de la noi din țară, Din viața diferiților scriitori, pictori, oameni celebri, etc., Noutăți științifice și sportive de pe glob, Viața politică internațională etc. Iată citeva citate. „În afară de învățatură, disciplină și alte lucruri sint de părere să discutăm despre planurile noastre de viitor”. „În ora de dirigenție ar mai trebui să se discute programul zilei, ce să citim, cum să ne petrecem timpul liber”, etc. Unul dă sugestii concentrate“ Disciplină, învățatură, știri politice, noutăți științifice etc.

În cl. X de la școala Mihail Eminescu: Cum să ne comportăm în orice situație a vieții, Viața lui Shakespeare, Viața și opera marilor personalități ale lumii, Despre lupta de eliberare și despre spiritul de sacrificiu, Lupta U.T.C., Exemple de eroi din literatura națională și universală, Teme din diferite cărți și recenzii, Marii savanți în domeniul științei și naturii, Noi descoperiri în țară și peste hotare, Oameni de seamă din țara noastră vestiți peste hotare, Despre cărțile citite, filmele vizionate, evenimente petrecute cu caracter educativ etc.

În cl. XI de la aceeași școală (temele sint indicate în urma frecvenței cu care apar în răspunsurile elevilor): Problemele de cultură generală, Probleme de conduită și mai ales comportarea noastră după terminarea școlii, Despre prietenie, Probleme de literatură universală (scriitori și opere necunoscute de elevi), Despre autocunoaștere, Despre orientarea profesională, Despre examenul de maturitate, Despre muzică, pictură, oameni de artă etc.

Iată prin urmare o mulțime de probleme care pot servi ca teme ale orelor de dirigenție, toate importante, actuale, care pot orienta munca dirigintelui și care permit în același timp exercitarea unei influențe multilaterale asupra elevilor și în conformitate cu obiectivele educației comuniste.

Răspunsurile elevilor se pretează la interesante comentarii pe care nu le putem face aici. Trebuie să reținem în primul rând faptul că unele teme apar la aproape toate clasele anchetate, indiferent de vârsta elevilor, mai ales la cl. VIII—XI, având chiar o formulare foarte apropiată. Exemplu: cum să ne comportăm în viață în diferite situații, după terminarea școlii etc, probleme de cultură generală, dorința de a cunoaște viața marilor personalități din domeniul științei, artei, etc. precum și curiozitatea pentru noutăți din aproape toate sectoarele vieții culturale, tehnice, sportive. În al doilea rând trebuie reținută frecvența cu care apar aceste teme în diferite clase. Pe primul loc se clasează problemele de

cultură generală, apoi cele referitoare la conduită și în sfârșit cele referitoare la descoperiri, noutăți etc. În al treilea rând merită să fie înregistrată evoluția dorinței și a interesului elevilor odată cu vârsta de la probleme școlare (cum să învățăm, filme vizionate, sport etc. în cl. V și VI), la probleme mai complexe, mai înalte, (viața marilor savanți, noi descoperiri în știință, etc., evenimente politice de seamă, autocunoaștere, probleme de orientare profesională etc. în cl. X și XI).

Prin urmare, putem spune că principalele criterii ce trebuie să stea la baza alegerii conținutului orelor de dirigiență sînt să corespundă scopului și sarcinilor educației comuniste, să asigure continuitatea muncii educative, să fie subordonate unei probleme generale și să fie variate și adecvate particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor.

Potrivit acestor criterii și ținînd seama și de importanța fiecărei laturi a educației comuniste, de existența altor forme de muncă, repartizarea temelor în planul de muncă s-ar prezenta aproximativ astfel: pentru educația morală și politică-ideologică 12-13 teme anuale, pentru aniversări-comemorări 5-6 teme, pentru probleme organizatorice și administrative 5-6 teme, pentru educația estetică 4-5 teme și pentru diverse alte chestiuni (cultură generală, educație fizică etc.) 4-5 teme sau mai scurt, aproximativ jumătate din ore pentru educația morală, $\frac{1}{4}$ pentru probleme organizatorice și comemorări, deci cu un caracter mai complex și $\frac{1}{4}$ pentru probleme estetice, de cultură generală și diverse. Se înțelege că aceste cifre au un caracter relativ și că ele reprezintă doar puncte aproximative de orientare, putînd suferi modificări acolo unde situația o cere. Rostul unei asemenea repartizări este doar de a atrage atenția dirigintelui asupra tuturor aspectelor ce trebuie cuprinse în elaborarea tematică pentru orele educative. Pentru educația intelectuală, politico-ideologică, fizică etc. dirigintelui îi stau la dispoziție și alte mijloace.

Problema stabilirii în acest fel a conținutului orelor educative ridică două chestiuni importante și anume: aceea a aniversărilor și comemorărilor ce trebuie cuprinse în planul orelor de dirigiență și aceea a orelor de analiza muncii și a rezolvării problemelor administrative. La acestea mai trebuie adăugate și orele de educație sanitară care au rezervate cîte 1-2 ore trimestrial, iar la cl. V și VIII cîte 10 anual.

Aniversări și date comemorative putem aminti, în ordinea cronologică: 2 octombrie, 7 noiembrie, 30 decembrie, 16 februarie, 8 martie, 21 și 24 ianuarie sau 22 aprilie, 1 mai, 9 mai, 1 iunie, în total 10 ore. Dacă socotim numai cîte 2 ore trimestrial (la jumătatea și la sfîrșitul trimestrului) pentru analiza muncii și una organizatorică la începutul anului școlar (7) și dacă ținem seama că „fiecare oră de dirigiență va avea o singură temă”, așa cum prevăd instrucțiunile M.I.C., avem ocupate mai mult de jumătate din orele de dirigiență numai cu temele aniversării (10) și cu cele de analiza muncii (7), în total 17. Dacă acceptăm acest mod de întocmire a planului de muncă, atunci dirigintelui îi revine sarcina doar de a stabili teme potrivite numai pentru cealaltă jumătate de an școlar. În cazul acesta greutatea ar consta în a găsi cca

14—15 teme care să corespundă criteriilor amintite și să satisfacă cerințele multiple ale educației comuniste. Dar chestiunea este alta: cum se vor desfășura orele de analiza muncii și cele cu teme de aniversare ținând seama că ele se vor repeta an de an din cl. V—XI. Vor reproduce ele același conținut sau vor aduce un conținut nou în fiecare an? Iată o problemă care ține de conținut. Este drept că multe din aceste teme, inclusiv analiza muncii, realizate cu succes, prilejuiesc o influențare complexă și variată asupra elevilor, dar oare nu contravin ele principiului varietății? Această chestiune s-ar putea referi și la alte teme care se găsesc în aceeași situație, adică sînt reluate mai mulți ani în șir. Exemple, despre prietenie și tovărășie, despre modestie, despre alegerea profesiei, despre cinste și dreptate, cum să ne purtăm, să ne cunoaștem patria etc. care pot fi înfîlnite la fel și în planul cl. V și a VI și a VIII sau a X-a.

Singura soluție justă pentru toate aceste teme care se cer repetate mai mulți ani în șir o constituie reluarea lor de fiecare dată dintr-un alt unghi de vedere, sub un alt aspect, lărgind și adîncind conținutul temei respective potrivit cu gradul de dezvoltare al elevilor. Iată un exemplu [3]: Greva ceferiștilor din 1933 a fost reluată în fiecare an în mod diferit, de către un diriginte, deși faptele sînt aceleași. În cl. V-a s-a arătat elevilor înăbușirea singeroasă a grevei, în cl. VI-a, evenimentul a fost prezentat prin prizma sacrificiului lui V. Roaită, evocat printr-o poezie sau fragment în proză, în cl. VII s-au analizat mai profund faptele în lumina istoriei, subliniindu-se cauzele, în cl. VIII ecoul internațional al grevei, în cl. IX, scene din procesul greviștilor care oglindeau rechizitoriul făcut orînduirii burgheze, în cl. X, accentul cădea pe efectul mobilizator care a întărit rezistența clasei muncitoare de la noi, iar în cl. XI ea ar putea cuprinde victoria cauzei clasei muncitoare pe care a pregătit-o această grevă, alături de alte acțiuni.

Iată un alt exemplu privind o temă care obișnuit se reia mai mulți ani de-a-rîndul. Este vorba de patriotismul socialist. În cl. V tema poate fi Satul și Orașul nostru, în cl. VI București-capitala țării noastre, în cl. VII Prietenia copiilor romîni cu copiii din țara noastră aparținînd naționalităților conlocuitoare, cl. VIII De ce-mi iubesc patria, cl. IX Figuri de eroi din lupta mișcării muncitorești, cl. X. Mărețele construcției din patria noastră, cl. XI Lupta țărilor socialiste pentru pace, independență și libertatea popoarelor. Ce înseamnă patriotismul socialist. Exemplele ar putea fi înmulțite dar adaptarea temelor la nivelul de dezvoltare al elevilor și reluarea lor de fiecare dată la un alt nivel de înțelegere, cu un alt conținut, este mai de grabă o chestiune de metodică a orelor de dirigiență, decît de conținut.

În aceeași situație se găsesc și orele de analiza muncii. Această cu privire la temele care se repetă și care ocupă aproximativ 50% din planul muncii dirigintelui. În ceea ce privește cealaltă jumătate dirigențele se va conduce în alegerea temelor după criteriile indicate, ținînd seamă de obiectivul general urmărit în perioada respectivă.

Cele 17—18 teme vor fi alese astfel ca ele să contribuie la realizarea tuturor sarcinilor deopotrivă, nu se vor reduce numai la ședințe cu caracter teoretic, ci vor urmări și exersarea conduitei morale a elevilor, punerea lor în situația de a-și manifesta însușirile morale dobândite și mai ales vor fi legate de manifestările care au loc în afara orei de dirigiență (vizite și excursii, întâlniri, vizionări de spectacole, serbări pe școală etc.). Adeseori pot fi consultați cu folos și ceilalți profesori care predau la clasa respectivă pentru stabilirea temelor respective. (Dăm la sfârșit un exemplu de plan de muncă pentru cl. VII).

CONCLUZII

Din considerațiile de pînă aci se pot desprinde cîteva concluzii:

1. Dată fiind importanța și rolul deosebit al orelor de dirigiență, precum și unele deficiențe existente în această muncă, se simte acut lipsa unei programe a întregii munci educative care să ridice această activitate pe o treaptă nouă și s-o îmbunătățească calitativ. Cu titlul de încercare s-ar putea experimenta o programă a muncii educative și în școala noastră un an de zile, urmînd ca rezultatele pozitive să fie generalizate apoi în mai multe școli.

2. În elaborarea tematicii orelor de dirigiență trebuie respectate anumite criterii care permit coordonarea întregii munci educative și axarea temelor pe o linie unică, majoră. Luarea în considerare a activității și preocupărilor elevilor și adaptarea conținutului temelor, mai ales a celor care se repetă, la nivelul de dezvoltare și capacitatea de înțelegere a elevilor, dîndu-le o notă mereu nouă, reprezintă o cerință importantă care sporește șansele de succes ale muncii educative.

3. Totalitatea temelor care alcătuiesc planul de muncă al orelor de dirigiență trebuie să fie coordonat cu activitatea pe care elevii și dirigintele o desfășoară în afară de clasă și de școală, precum și cu munca dirigintelui desfășurată la lecțiile obiectului pe care-l predă și chiar cu lecțiile celorlalți profesori și cu planul de muncă al organizației de tineret, astfel încît toate acestea să constituie un sistem unitar de muncă, care să-i permită dirigintelui să realizeze continuu și sistematic profilul moral al omului nou pe care-l cere societatea socialistă.

4. Urmărirea sistematică a unui scop bine determinat, realizarea succesivă a unor sarcini dinainte stabilite printr-o tematică adecvată, precum și coordonarea planului de muncă al unei clase cu planul muncii dirigintelui pe întreaga școală constituie garanția atingerii obiectivelor urmărite.

5. În sfârșit, trebuie subliniat în mod deosebit că orice temă va stabili profesorul dirigiență, indiferent după ce criterii, ea va trebui să contribuie prin ceva la rezolvarea unor probleme educative, să aibă un caracter formativ. Indiferent de natura temei (politico-morală, estetică, cultură generală etc.), ea trebuie să dezvolte conduita morală a elevului, să contribuie la formarea caracterului său și să servească încheșării concepției științifice despre lume. Această afirmație întărește ideea că

problemele de natură politico-morală trebuie să stea pe primul plan și ilustrează necesitatea folosirii în scopuri educative a temelor așa numite „mixte”. Această recomandare este de fapt expresia adecvată a sarcinilor fundamentale care revin orele de dirigenție.

Catedra de pedagogie

BIBLIOGRAFIE

1. *Munca dirigintelui. Culegere de articole.* Editura de Stat didactică și pedagogică București 1956.
2. *Proiectul programei muncii educative în școală.* „Sov. Ped. Nr. 10/1958. sau un rezumat în „Analele Rom-Sov. Ped.-Psih. Nr. 1/1959”.
3. *Pațița Silvestru: Despre conținutul orelor educative.* „Rev. de Ped. Nr. 11/1958”.

ANEXA

PLANUL DE MUNCĂ EDUCATIVĂ PENTRU CLASA VII

Data	Sarcina	Tema	Orientare profesională	Obsv.	
	1. Introducere. O scurtă caracterizare a clasei și rezultatelor la învățătură				
15-20 IX.	Acțiuni pentru îmbunătățirea rez. la învă. și pt. lărgirea orizontului de cultură generală și politehnic al elevilor	Cunoștință cu clasa			
22-27 IX.		Disciplina și frecvența regulată -- condiții pentru succesul la învățătură			
29. IX-4 X.		Regimul zilnic în muncă elevului			
6-11 X.		Ce trebuie să știm despre orașul nostru drag			
13-19 X.		Educația moral-politică a elevilor	Munca hotărâște valoarea omului		
21-25 X.			Ce vreau să devin		
27 IX-I XI.			Analiza muncii la învă. și disciplină		

Data	Sarcina	Tema	Orientare profesională	Obsv.
3--6 XI.	Munca comună cu organizația de tineret	Marea Revoluție Socialistă din Octombrie		
10--15 XI.		Cum muncesc pt. construirea socialismului		
17--22 XI.		Sănătate și curățenie		
24--29 XI.		Zborurile interplanetare		
1--6 XII.		Analiza unui spectacol (Ed. estetică)		
8--13 XII.	Munca culturală de masă și organizarea timpului liber al elevului.	Despre cinste și adevăr		
15--20 XII.		Analiza muncii pe trim. I		
22--27 XII.	Munca cu clasa în domeniul culturii fizice și sport și cea sanitară și de întărire a organismului	„30 Decembrie”		
Trim. II. 12--18 I.		Clasa mea. Clasei mele. Cum contribui eu la înflorirea ei		
19--24 I.		Unirea țărilor românești (100 ani)		
26--30 I.	Munca cu părinții elevilor *	Contribuția clasei noastre la munca școlii		
2--8 II.		Munca noastră este o datorie patriotică		
9--15 II.		Întâlnire cu un fruntaș în producție (un părinte)		
16--22 II.		Luptele ceferiștilor și petroliștilor 1929/1933		
23--28 II.	Educația estetică	Eroul meu preferat		
2--8 III.		Ziua internațională a femeii		
9--15 III.		Educația sanitară (un părinte medic)		
16--22 III.		Analiza muncii		

Data	Sarcina	Tema	Orientare profesională	Obs.
Trim. III. 6-12 III.		Lectura particulară mijloc de ridicare a nivelului de cultură generală		
13-19 IV.	Educația patriotică și pentru muncă	Realizările regimului democratic popular în regiunea noastră		
20-25 IV.		Munca mea la școală și acasă		
27-3 V.		Trecutul de luptă al clasei muncitoare		
		Ziua internațională a oamenilor muncii 1 Mai		
4-10 V.		9 Mai ziua victoriei		
11-17 V.		Analiza muncii		
18-24 V.	Îndrumări individuale pt. alegerea profesiei.	Cum muncesc pentru construirea socialismului Conferențiază un părinte		
25-31 V.		Ce vreau să devin după terminarea ciclului I.		
1-7 VI.		Ziua internațională a copilului		
8-14 VI.		Analiza muncii pe tot anul școlar		

О СОДЕРЖАНИИ УРОКОВ КЛАССОВОГО РУКОВОДСТВА

(Краткое содержание)

I. Для того чтобы ознакомиться с тем, как составляют классные руководители свой план работы, путём сопоставления мы изучили планы работы 25-и классных руководителей и присутствовали на свыше 25-и уроках классного руководства в различных классах. Выводы, сделанные по случаю анализа планов и наблюдений при посещении различных уроков, сводятся к следующему:

а) односторонняя тематика, узкая и слишком мало связанная с конкретным положением соответствующего класса, не возникающая из интересов и занятий детей;

б) отсутствие согласованности тематики уроков классного руководства с внеклассной и внешкольной работой и часто даже отсутствие связи между темами одного и того же класса;

в) недостаточное соответствие содержания уроков классного руководства с уровнем развития учеников;

г) нагрузка одного урока классного руководства слишком большим количеством тем, часто несвязанных между собой, а также подчёркнутый формализм в их проведении.

II. Для того чтобы прийти на помощь классным руководителям, приводим несколько критерий, которые могли бы лечь в основу разработки тематики уроков классного руководства;

а) связь уроков классного руководства с воспитательной работой, развёрнутой на уроках, а также и во время внеклассной и внешкольной работы;

б) непрерывным наблюдением из года в год обеспечить последовательность упрочения и расширения того, что было сделано в предыдущем классе;

в) осуществление разнообразия в подборе тем, которые сделали бы уроки классного руководства интересными и привлекательными и соответствовали бы интересу учеников и различным задачам коммунистического воспитания;

г) подчинение тематики в целом более общему объективу, характерному для развития учеников;

д) приспособление тем уровню развития учеников и их подача в доступной форме.

Безусловно, что помимо этих общих критерий есть и другие, свойственные определённой школе (с интернатом или без него, с несколькими параллельными классами и т. д.). Всем этим должен руководствоваться классный руководитель при составлении плана работы, так чтобы его деятельность являлась сплочённой системой.

SUR LE CONTENU DES LEÇONS D'ÉDUCATION

(Résumé)

I. Pour m'informer de la manière dont les professeurs „dirigeants“ (chefs de classe) élaborent leur plan de travail, j'ai étudié comparativement les plans de travail de 25 „dirigeants“ et j'ai assisté à plus de 25 séances de direction dans différentes classes. Les observations résultant de l'analyse des plans et de l'assistance aux séances peuvent se résumer ainsi:

a) la „thématique“ (ensemble des thèmes abordés) est unilatérale, étroite, trop peu reliée à la situation concrète de la classe respective et ne découle pas toujours des intérêts et des préoccupations des élèves.

b) pas de coordination de la thématique des séances de direction avec l'activité extérieure à la classe et à l'école; souvent même, absence de liaison entre les thèmes de la même classe;

c) adaptation insuffisante du contenu des heures éducatives au niveau de développement des élèves;

d) accumulation, dans une même heure de direction, de trop de thèmes, souvent sans liens entre eux, et formalisme accentué dans leur développement.

II. Afin d'aider les professeurs dirigeants, nous rappelons quelques critères qui pourraient les guider dans l'élaboration de la thématique éducative:

a) *relier* les séances de direction au travail éducatif développé dans le cadre des autres leçons et des activités extrascolaires et extérieures à la classe;

b) assurer la *continuité* en maintenant sous observation d'une classe à l'autre, successivement, la fixation et l'élargissement de ce qui s'est fait dans la classe antérieure;

c) introduire de la *variété* dans le programme des thèmes, de façon à rendre intéressantes et agréable les heures de direction et à répondre en même temps à l'intérêt des élèves et aux diverses tâches de l'éducation communiste;

d) *subordonner* la thématique entière à un objectif plus général, caractéristique pour la période de développement des élèves;

e) adaptation des thèmes au niveau de développement des élèves et présentation de ces thèmes sous une forme *accessible*.

Assurément, outre ces critères généraux il en existe d'autres, spécifiques pour telle école (avec ou sans internat; à classes parallèles nombreuses etc.). Tous ces critères doivent guider le professeur d'éducation dans l'élaboration de son plan de travail, de façon que son activité devienne un système bien ordonné.

CORELAȚIA DINTRE FONEMĂ ȘI GRAFEMĂ ÎN ÎNSUȘIREA CITITULUI ÎN CLASA I.

de

I. LASZLÖFFY și E. PETERFY

I. Studiul de față tratează una din problemele care formează obiectul cercetării noastre planificate pe o durată de 3—4 ani. În acest timp ne-am propus să cercetăm unele aspecte ale predării citirii și scrierii în perioada abecedarului, cum ar fi etapa pregătitoare, însușirea sunetelor noi și a semnului lor grafic, legarea sunetelor, formarea cîmpului de citire la copii și alte probleme. Toate acestea le-am propus pentru urmărirea în vederea îmbunătățirii Abecedarului în limba maghiară elaborat de noi în 1957 și pentru a întocmi o metodică a predării citirii și scrierii pe baza metodei fonetice, analitico-sintetice.

În prima perioadă a însușirii citirii, pe lângă multiplele greutăți care stau în fața copiilor (legarea sunetelor, citirea silabelor etc.), putem observa și aceea, că la citirea unui cuvînt oarecare adesea copilul se oprește, deoarece nu știe să citească anumite litere. În asemenea cazuri de obicei spunem că elevul nu cunoaște litera sau nu s-a familiarizat cu anumite litere deja predate la lecții. Iar în cazul cînd un copil nu poate să alcătuiască din literele alfabetului decupat un cuvînt rostit și analizat fonetic, spunem de obicei că acest copil nu și-a însușit anumite litere.

Este oare vorba într-adevăr de necunoașterea literelor, respectiv sunetelor?

În luna noiembrie a anului 1957 am făcut cercetări în acest sens la 15 clase de-a I-a din Cluj, constatînd următoarele:

Există într-adevăr copii care nu-și aduc aminte de litera învățată, au uitat-o. Însă în marea lor majoritate, cazurile de necunoaștere a literei se datoresc altei cauze.

La cei mai mulți copii, la care am crezut că avem de-a face cu nefamiliarizarea sau cu o însușire superficială a literei, trebuia să constatăm cu totul altceva. Arătînd acestor copii o literă oarecare, deși nu știu s-o numească, spun cu precizie că au învățat-o, indică felul literei: că e literă mică de tipar, caută chiar litera mare corespunzătoare.

toare etc. Eleva V. I. de exemplu, nu poate să denumească litera „n” și spune: „Nu-mi aduc aminte cum i-am spus acestei litere, dar știu că acolo am citit: „néni-nézi-mozi etc.” (Înșiră pe rînd cuvintele izolate de pe pagina respectivă a Abecedarului).

Sînt de asemenea copii care nu știu să alcătuiască un cuvînt rostit și analizat din lițerele alfabetului decupat, pentru că nu și-au însușit unele sunete. Dar numărul acelor elevi care cunosc sunetul, e incontestabil mai mare. Ei afirmă cu hotărîre că l-au învățat, știu să spună cuvinte cu el și chiar să desprindă sunetul respectiv din cuvintele rostite și cu toate acestea ei nu sînt în stare să recunoască litera corespunzătoare.

Cum se explică acest fenomen?

După cum am văzut, majoritatea copiilor care fac greșeli în recunoașterea sunetelor, respectiv a literelor, cunosc separat atît litera cît și sunetul. Ei nu știu însă un lucru și anume: cărui sunet îi corespunde cutare literă și invers. Ei se împiedică adesea la citirea unui cuvînt oarecare nu din cauză că n-ar cunoaște literile componente ale cuvîntului, ci din cauză că nu sînt în stare să transforme unele semne grafice în sunete corespunzătoare. La alcătuirea din lițerele alfabetului decupat a unui cuvînt rostit și analizat, ei au greutăți nu datorită faptului că n-ar cunoaște fonemele respective, ci din cauză că nu pot transforma fonemele în grafeme. În consecință putem afirma că *acești copii nu și-au însușit sau au uitat corelația dintre fonemă și semnul ei grafic.*

La acest fapt se referă și B. G. A n a n i e v, arătînd că motivul unor greșeli în necunoașterea sau confundarea literelor trebuie căutat în lipsa unei legături între fonemă și grafemă: „Greșelile făcute de elevi arată că în capul lor nu s-au format deocamdată legături temeinice dintre sunet și literă, adică asociații auditivi, vizual-motrice” [1; 2].

T. G. E g o r o v, mergînd mai departe, analizează acest fenomen din punct de vedere psihologic: „La început litera e percepută de copii ca un desen specific, vizibil, care nu are nici o legătură cu sunetul. Atît litera cît și sunetul la început sînt percepute ca două lucruri diferite, între care pun ei arbitrar semn de egalitate. Pînă cînd între aceste percepții și reprezentări izolate nu se realizează o legătură trainică, o literă poate indica pentru copil orice sunet. Aceasta este cauza unor greșeli de necunoaștere ale literelor în prima perioadă a predării abecedarului” [3; 70].

Se pune acum întrebarea: de ce oare această legătură nu se formează în cadrul lecțiilor de predare a sunetelor, respectiv literelor, atunci cînd elevul face cunoștință cu sunetele și lițerele predate? De ce oare ei își însușesc în mod satisfăcător atît sunetul cît și litera la aceste lecții, în timp ce legătura dintre ele — după cum am putut constata — o asimilează într-o măsură cu mult mai mică?

Să încercăm a da un răspuns pe baza unei scurte analize a teoriei metodei fonetice, analitico-sintetice.

Metoda fonetică, analitico-sintetică pune un accent deosebit asupra predării sunetelor. La lecțiile de citit și scris predarea sunetului este așezat pe primul plan. „Învățătorul trebuie să țină minte că noi studiem

în primul rînd sunetele, iar nu literele“ [6, 5]. Rolul de frunte al sune-
telor este subliniat și de „Îndrumătorul pentru predarea abecedarului“:
„Sistemul de predare a citirii și scrierii după noul Abecedar se bazează
în primul rînd pe datele științifice ale foneticii“ [5; 5].

Dar metodicele dau o atenție cuvenită și literelor. Diferite studii
și lucrări metodice accentuează însușirea temeinică a formei literelor.
„Este naiv să presupunem că analiza copilului se oprește la literă, că
litera este pentru copil cel mai elementar excitant. Dimpotrivă, în pe-
rioda abecedară a învățării citirii copilul fracționează chiar și litera,
relevînd în ea diferite elemente“ [1; 111]. Pentru însușirea formei lite-
relor metodicele recomandă procedee variate [7; 56].

Cum se prezintă însă situația în privința formării legăturii între
sunet și literă? Despre această sarcină a predării citirii și scrierii de a
face legătură între sunet și literă, în metodicele folosite în practică nici
nu se vorbește. În aceste metodici de obicei sînt amintite două sarcini:
învățarea sunetelor și a literelor. „O regulă principală în predarea citirii
și a scrierii este cunoașterea temeinică de către toți elevii a sunetelor și
literelor predate și a îmbinării lor în silabe. La baza întregii activități
trebuie să stea învățarea succesivă a sunetelor și literelor“ [5; 77].

E firesc, autorii socotesc că aceste sarcini de învățare a sunetelor și a
literelor includ și formarea legăturilor dintre ele. Dar nefiind precizată
și subliniată această sarcină a corelației dintre sunet și literă se trece
cu vederea sau nu i se dă importanța cuvenită.

Faptul că între verigile lecțiilor de predare a sunetelor și a literelor
nu figurează de loc formarea legăturii dintre fonemă și grafemă, dove-
dește justetea afirmației noastre¹.

În ceea ce privește procedeele folosite la lecțiile de predare a sune-
tului și a literei, metodicele consideră problema rezolvată prin predarea
în aceeași oră a sunetului și a literei corespunzătoare, indicînd exerciții
variate în vederea însușirii de către copii a sunetului și a literei.

Dar ce se întîmplă în cazul cînd această legătură nu se formează
totuși, ori se formează atît de superficial că după cîteva zile se și stinge?
Prin ce procedee se pot reactiva? Fiîndcă elevul în asemenea cazuri n-are
la ce recurge, deoarece în mintea lui nu există nimic pe ce s-ar putea
sprijini sau ar putea promova corelația dintre literă și sunetul corespun-
zător [2; IV].

La aceste întrebări metodicele nu dau un răspuns satisfăcător.

Să privim acum problema legăturii de pe pozițiile practicii școlare.
Luăm de exemplu o lecție la care s-a predat sunetul și litera „K“².

Copiii examinează ilustrația din carte, unde un copil se joacă cu un cerc (*karika*). La în-
drumarea învățătorului sunetul „k“ a fost desprins prin analiză fonetică din cuvîntul „karika“
(cerc). Au urmat apoi multe exerciții de fixare și consolidare a sunetului „k“; pronunță întî învă-
țătorul, pronunță apoi copiii în cor, pe urmă individual. După aceasta învățătorul prezintă
cuvinte în care copiii recunosc sunetul „k“, apoi spun copiii asemenea cuvinte cu sunetul

¹ Vezi planurile de lecții din Îndrumătorul metodic citat pentru predarea Abecedarului,
Edit. de Stat, Did. și Ped. 1956.

² Lecția a fost ținută la cl. I. a Șc. Medii „Brassai“ din Cluj.

nou la început, la mijloc și la sfârșitul cuvântului, iar în cele din urmă se face diferențierea sunetului „k” de „g”.

După consolidarea sunetului urmează familiarizarea copiilor cu litera „k”. Învățătorul arată litera „k” și îndrumă copiii să observe cu atenție litera nouă. Trece apoi la analiza literei. Copiii observă din ce linie e formată. Cu care literă se aseamănă? — continuă învățătorul. Copiii găsesc că linia verticală a literei „k” se aseamănă cu „l” și „t”, celelalte linii nu se aseamănă cu nimic. — Care este această literă? — întreabă învățătorul, pentru a face o legătură între sunet și literă. După aceasta copiii caută litera nouă din Abecedar. O recunosc. — „Ca să nu uităm această literă — continuă învățătorul — spuneți cu ce seamănă?” — Unul dintre copii a găsit că seamănă cu un om mergând.

Învățătorul desenează cu cretă colorată litera pe tablă pentru a o fixa și mai bine.

Deoarece această lecție corespunde în esență cu practica pozitivă din școli și cu metodicele folosite, o vom lua de bază în stabilirea unor concluzii teoretice.

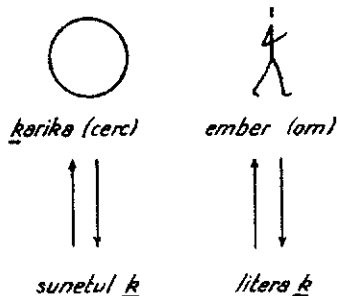
Să vedem pentru ce la această lecție, ca și la altele de acest fel, se realizează într-o măsură destul de mare formarea reprezentării sunetului și literei și într-o măsură cu mult mai redusă legătura dintre ele?

1. Lecția are de fapt două părți distincte: predarea sunetului și predarea literei. La corelația dintre sunet și literă se fac doar scurte trimiteri, fără a consacra acesteia un moment aparte din lecție.

2. Atât pentru formarea reprezentării sunetului, cât și a literei, învățătorul folosește procedee numeroase și variate (5—6 feluri), în timp ce pentru stabilirea legăturii dintre fonemă și grafemă numai unul singur și anume, pronunțarea sunetului concomitent cu prezentarea literei.

3. În procedeele folosite pentru formarea reprezentării sunetului și literei, învățătorii recurg de obicei la obiecte și întâmplări interesante luate din viața copiilor, ceea ce natural îi captivează pe copii. În schimb, procedeul pentru formarea legăturii dintre sunet și semnul lui grafic nu aduce nimic interesant, ba mai mult, repetarea plictisitoare a modelului literei și pronunțării sunetului în același timp, nu contribuie întru nimic la concentrarea atenției în direcția dorită.

4. Mai mult decât atât. Am constatat că pe lângă faptul că nu se pune accentul cuvenit pe formarea legăturii dintre fonemă și grafemă, unele procedee folosite în practica școlară frânează chiar formarea acestei legături. De ce? Învățătorul leagă separat sunetul cu numele unui obiect, ființă sau fenomen (cu numele din care a fost descris sunetul), iar litera cu un alt obiect, ființă sau fenomen (forma care amintește copilului de forma literei).



Aceste două obiecte sau ființe n-au nici o legătură între ele. De exemplu, forma „k” a fost desprinsă prin analiză fonetică din cuvântul „karika” (cerc). Deci s-a stabilit o legătură între un obiect (cerc) și sunetul „k”, iar litera „k” a fost asemănată de copii cu un om mergând. Deci s-a stabilit o legătură între litera „k” și imaginea unui om. Astfel, în locul unei legături între sunet și litera corespunzătoare se nasc două legături care n-au nimic comun (vezi fig. 1).

Deci, în loc să apropiem sunetul și litera, le distanțăm. În mintea copilului nu există nimic ce ar putea promova găsirea unei legături între litera și sunetul „k”, deoarece între *cerc* și *omul mergînd* nu s-a stabilit vreo legătură; deci sunetul și litera s-a fixat separat unul de altul. Știm însă, după cum ne-a arătat T. G. Egorov, că un semn grafic nu devine pentru copii într-adevăr literă atunci cînd învățătorul îl denumește ca atare, ci ea este rezultatul unui efort depus în vederea unificării unui semn grafic cu sunetul respectiv pronunțat [3; 71].

Această situație — după părerea noastră — trebuie neapărat schimbată. Trebuie să găsim mijloacele prin care formarea unei legături strînsce între fonemă și grafemă se realizează în condiții optime.

Cercetarea noastră făcută în anul școlar 1958/59 a avut drept scop să găsească aceste mijloace. În cercetare am avut în vedere în primul rînd particularitățile fonetice ale limbii maghiare.

Care a fost ipoteza de la care am pornit? Ce posibilități am avut de-a rezolva problema?

1. Calea cea mai ușoară ar fi fost ca în lecția de predare a literelor să se introducă un moment pentru formarea acestei legături. Credem însă că lecția de predare a literelor de altfel destul de aglomerată, prin aceasta ar fi devenit și mai încărcată.

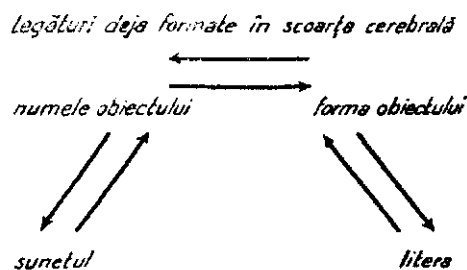
2. A doua posibilitate ar fi fost reducerea timpului consacrat pentru însușirea sunetului și literei în favoarea formării legăturii dintre ele. Am fost nevoiți însă să renunțăm și la aceasta, deoarece atît teoreticienii cît și învățătorii scot în evidență insuficiența timpului.

Avînd în vedere că nici reducerea, dar nici complicarea lecției nu e recomandabilă, am pus problema în felul următor: n-ar fi oare posibil ca procedeele folosite pentru însușirea sunetului și a literii corespunzătoare să *servească totodată și pentru formarea unei legături trainice dintre sunet și literă*?

Pe baza observațiilor noastre am constatat că aceasta ar fi posibil. Și anume, în cazul cînd atît sunetul cît și litera corespunzătoare s-ar lega nu de obiecte diferite, ci de unul și același obiect. Astfel, copilul, prin intermediul unui obiect (lucru sau viețuitoare) și-ar aminti în același timp atît sunetul cît și litera, deoarece în cursul lecției la rîndul ei s-a stabilit o *legătură între sunet și denumirea obiectului și între literă și forma obiectului*. Dat fiind că elevul cunoaște obiectul respectiv, în scoarța cerebrală există dinainte legătura între denumirea și forma obiectului.

Schema legăturilor este dată în fig. nr. 2.

Ce ne arată fig. a 2-a? Dacă copilul nu poate reproduce dintr-o dată sunetul sau litera învățată, recurge la cuvîntul învățat și reproducînd imaginea obiectului își aduce aminte de forma literei.



Aici însă ne-am pus o altă întrebare: oare acest procedeu nu înseamnă un pas înapoi, spre metoda fonomimică?

Studiind literatura metodică corespunzătoare am constatat că nu. E drept că acest procedeu de asemănare a literelor cu un obiect oarecare a fost îmbrățișat și de adepții fonomimicii, dar nu constituie esența metodei. Însăși Czukrász Róza, care a pus bazele metodei fonomimicii în predarea abecedarului maghiar, mărturisește că acest procedeu a fost luat de ea din practica predării abecedarului maghiar [8; 8]. Germenii acestui procedeu îi putem descoperi de altfel în practica școlară de la începutul secolului trecut³. Deși practica școlară înregistrează rezultate apreciabile în acest domeniu, procedeul folosit nu a găsit în cursul deceniilor o fundamentare științifică. Această nici nu era posibil, deoarece numai pe baza învățăturii lui Pavlov despre reflexele condiționate putem da o explicație științifică și acestei probleme.

Se poate pune însă și o altă problemă: procedeul căutat de noi se poate încadra oare în metoda fonetică analitico-sintetică? Nu ar însemna oare falsificarea conținutului ei? Sîntem de părere că nu, din contră, prin acest procedeu metoda ar deveni și mai consecventă. Ușinski, vorbind despre metoda fonetică, arată că-i dă înțietate deoarece folosind această metodă, copiii învață mai repede să citească și să scrie, ba mai mult: îi dă copilului independență, îi exercitează atenția, memoria și inteligența [7, 28].

Prin acest procedeu atenția și interesul copiilor se îndreaptă spre legătura dintre sunet și literă, dar totodată îi deprind să se gîndească independent. În scurt timp ei își însușesc procedeul de a găsi sunetelor literele corespunzătoare și invers, literelor sunetele corespunzătoare: auzind un sunet copilul reproduce cuvîntul din care s-a desprins și pe baza cuvîntului obiectul care indică forma literii.

Aceasta nu ar însemna nici schimbarea structurii lecțiilor de citire și scriere. Pentru însușirea cît mai temeinică a sunetelor și a literelor însuși metoda fonetică, analitico-sintetică recurge la diferite legături și anume: 1. sunetul e desprins dintr-un cuvînt scos prin analiză din poziție, iar 2. pentru litere se caută de către copii diferite asemănări. Procedeul nostru ar aduce următoarea modificare: aceste două procedee amintite să fie unite într-un singur procedeu. Unii învățători, după cum știm, au arătat de asemenea această preocupare. N. F. Gorsenina, într-un articol în care vorbește de practica ei pedagogică [4; 9], spune că sunetul „Ж” a fost desprins de copii din cuvîntul ЖЫК (gîndac), iar sunetul „о” din овод (cerc). Prin urmare, e firesc că forma literelor se fixează prin asemănarea cu gîndacul, respectiv cercul.

Avem însă de rezolvat încă o problemă: acest procedeu util după observațiile și studiile noastre ar fi îndreptățit să fie introdus în practica

³ Lesnyánszky András în cartea lui „Didactica și Metodica”, apărută în 1832 la Oradea, vorbește despre acest procedeu, care înlesnește oarecum predarea abecedarului.

școlară. Rămâne însă de văzut în ce măsură se poate realiza el în mod practic.

Pentru a da un răspuns la această întrebare, am făcut experimentul nostru din anul școlar 1958/59 la două clase de a I-a, cu limba de predare maghiară, la Școala de 7 ani nr. 8 din Cluj. Am organizat douăzeci de lecții experimentale de predarea literelor.

II. Descrierea experimentului. După cum am arătat, experimentul nostru a constat din 20 de lecții experimentale și două sondaje prin convorbiri (după a 10-a și a 20-a literă învățată), pentru a constata în ce măsură s-au format și s-au consolidat legăturile dintre sunete și litere.

Să vedem cum s-a realizat la o lecție legătura dintre sunet și litera corespunzătoare prin intermediul unui lucru, obiect sau viețuitoare.

Familiarizarea elevilor cu sunetul și litera „e” s-a făcut în felul următor⁴. (Prezentăm numai procedeele privind formarea legăturii dintre sunet și literă).

Se examinează o ilustrație cu un șoricel în capcană. Șoricelul stă cu picioarele trase sub el, cu coada încovoiată în semicerc.

Prin analiză fonetică sunetul „e” a fost desprins din cuvântul „egér” (șoarece). S-au făcut diferite exerciții de fixare a sunetului „e”.

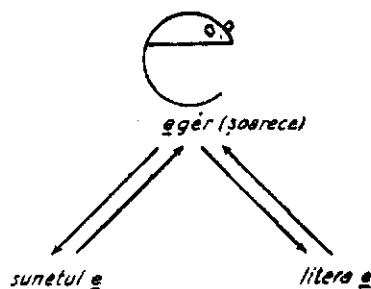
Apoi experimentatorul arată litera „e”. Copiii găsesc că litera „e” se aseamănă cu șoricelul din ilustrație, și arată unde ar fi capul, ochii, picioarele etc. Urmează apoi diferite exerciții pentru fixarea literei „e”.

În vederea fixării legăturii directe dintre sunet și literă am folosit, firește, și procedeele citate în metodica lui Kanonikin-Scerbakova, completate însă cu procedee care fac posibilă pentru copii reactivarea legăturilor eventual uitate. Dacă, de exemplu, elevul văzînd litera „e” nu-și aduce aminte de sunetul respectiv, învățătorul nu trebuie să intervină denumind el litera. E de ajuns să-i amintească de viețuitoarea despre care a fost vorba la lecție, pentru ca elevul, pe baza numelui ei, să recunoască sunetul respectiv (vezi fig. 3).

În felul acesta s-a realizat predarea sunetelor și literelor o, s, r, m, k, v.

În cursul experimentului ne-am lovit de greutăți serioase. Am constatat că, în cazul mai multor litere această legătură prin intermediul unui lucru ar fi forțată, nefirească, deoarece ori forma obiectului nu seamănă cu litera, ori numele obiectului nu începe cu sunetul corespunzător.

Avem în față două posibilități de rezolvare: unul ar fi fost să nu luăm în considerare această forțare și să aplicăm neschimbat pînă la sfîrșit procedeul inițial; a doua posibilitate era să modificăm ipoteza inițială,



⁴ Lecția a fost ținută de noi în cl. I. experimentală.

căutînd alte procedee de a forma o legătură strînsă între fonemă și grafemă.

În opoziție cu vechile abecedare maghiare, noi am ales a doua cale. Am căutat alte procedee mai naturale de a întări corelația dintre sunet și literă.

Știm că atît preșcolarii cît și elevii din clasa I învață și expun cu plăcere scurte versuri ritmice. În timpul jocului în recreații spun, cîntă și chiar joacă în baza ritmului acestor versuri. Am născocit și noi scurte versuri ritmice de 2--4 rînduri și ne-am folosit de acestea în cazurile în care intercalarea unui obiect oarecare ar fi fost nefirească. În aceste cazuri, conținutul acestor versuri a servit ca legătură între sunet și literă.

Așa, de exemplu, la litera „h”, sunetul „h” a fost desprins din cuvîntul „ház” (casă). Dar pentru că litera „h” nu prea seamănă cu orice fel de casă, legătura dintre sunet și literă s-a făcut prin următoarele versuri ritmice :

Magas kémény, kicsi ház,
Látod-e az ablakát?
Ablak nincsen sehohse,
„h” betű lett belőle.

(traducere prin aproximație) :

Casă mică, horn înalt,
Cine locuiește în ea?
Nu stă nimeni, vezi tu bine,
E litera „h” cea mică.

III. Rezultatele cercetării. Convorbirile individuale cu elevii s-au făcut în două rînduri: după a zecea și după a douăzecea literă învățată. În total au fost cercetați 46 elevi, însă numai răspunsul a 42 de elevi îl vom lua în considerare, deoarece 4 au cunoscut literele înainte de a veni la școală.

Rezultatele însușirii primelor zece sunete și litere se pot vedea în tabela nr. 1.

Procentajul ridicat din coloana a 2-a ne arată cunoștințele copiilor. Din totalul de 420 de cazuri (adică 42 elevi înmulțit cu 10 sunete, respectiv litere, cît trebuia să recunoască fiecare), s-au primit răspunsuri corecte în 407 cazuri (97⁰/₁₀₀). Acest rezultat întrece cu mult nivelul constat la multe școli în anul școlar 1957 '58 (cercetarea făcută în noiembrie 1957 la 15 clase de a I-a).

Să căutăm cauza greșelilor (total 3⁰/₁₀₀).

1. Din cele 420 cazuri (coloana a 3-a) numai în 4 cazuri (0,85⁰/₁₀₀) elevii n-au recunoscut litera. Credem însă că în prima perioadă a Abecedarului acest număr redus se poate neglija.

2. În același timp, 2,15⁰/₁₀₀ din greșeli provin din confundarea unor litere (coloana a 4-a ne arată literele care au fost confundate). Aceste greșeli credem că s-ar putea micșora prin unele modificări ale Abecedarului.

Subliniem faptul că în cazul nostru tipurile de greșeli s-au și epuizat. Pe cînd în cercetarea făcută în 1957 a reieșit că cele mai multe gre-

Tabel nr. 1.

Litere	Din totalul de elevi (42)				Recunoaște sunetul sau litera pe bază de				Găsește singur analogie	Am învățat
	Au recunoscut elevii	n-au recunoscut elevii	au confundat		Obiecte	Versuri	Altă literă	cuvint		
			elevi	cu litera						
ă	40	1	1	6	—	18	13	7	—	2
o—ó	40	1	1	ă	20	2	5	5	4	4
i—î	40	1	1	1	11	19	5	2	—	3
s	42	—	—	—	25	—	—	1	6	10
r	42	—	—	—	22	1	1	—	7	11
m	42	—	—	—	26	1	—	2	6	7
c	42	—	—	—	37	—	—	1	—	4
l	40	—	2	l	12	14	7	1	—	6
a	40	—	2	á	3	18	17	—	—	2
ö—ó	39	1	2	„ö“	16	—	14	6	—	3
Total:	407	4	9	—	172	73	62	25	23	52
%	97%	0,85%	2,15%	—	42,27%	17,95%	15,24%	6,12%	5,65%	12,78%

șeli se datoresc lipsei unei legături trainice între fonemă și grafemă, la noi asemenea greșeli n-au figurat *de loc*. Aceasta dovedește că eforturile noastre de a găsi mijloace de a forma legătura între fonemă și grafemă au dat rezultate.

Trebuie să cercetăm însă dacă aceste rezultate se datoresc oare într-adevăr procedeelor aplicate de noi sau eventual altor cauze? Coloanele următoare ne dau răspunsul dorit.

1. Coloana a 6-a ne arată că lucrurile, obiectele intermediare au jucat un rol însemnat în formarea legăturilor dintre sunet și litera corespunzătoare. 42,26% dintre elevi, pe lângă denumirea sunetului sau literei cercetate, menționează și obiectul, lucrul sau ființa percepută la lecția respectivă. O parte dintre elevi, în timp ce le arătam cite o literă, înainte de-a da răspunsul corect, au stat puțin pe gânduri. Întrebându-i la ce s-au gândit, am primit de obicei răspunsul: „Nu mi-am adus aminte de *urs*” (*medve* în cazul literei *m*). Sau: „M-am gândit, cum a făcut fetița văzînd un ou (în cazul literei *o*). La acești copii obiectul intermediar a avut un rol activ în reproducerea sunetului și a literii, chiar și în momentul convorbirii.

În majoritatea cazurilor însă, copiii au răspuns cu promptitudine la întrebările puse, fără a avea nevoie de reproducerea obiectului intermediar, deoarece legătura dintre sunet și literă s-a fixat, destul de temeinic. Obiectul sau ființa intermediară însă a avut un rol și la acești copii. La

întrebările noastre: „De unde știi?“, „Ești sigur?“, copiii argumentează invocând obiectul sau ființa percepută la lecție. De ex.: Știm că este *e* pentru că seamănă cu *egérke* (șoricel).

2. Coloana a 7-a ne vorbește despre rolul versurilor ritmice în recunoașterea sunetelor, respectiv literei. 17,95% din elevi, la întrebarea: „De unde știi?“, „Cum ți-ai adus aminte?“, începe să spună cu mare plăcere aceste versuri.

La literele „s-e-ö“, copiii nu s-au referit de loc la versuri, deoarece la aceste litere nu am folosit versuri de loc. Cu atât mai prețioase sînt pentru noi răspunsurile de la literele „á-i-a“. Aici copiii au folosit în mare măsură versurile, cu toate că la predarea acestor litere am folosit pentru formarea legăturilor și lucruri concrete. Acestea au fost însă oarecum nenaturale fie în ceea ce privește legătura cu sunetul, fie cu litera. Faptul că dintre cele două procedee copiii au ales versurile, ne face să credem că am procedat just, cînd am căutat și alte mijloace în formarea legăturii dintre sunet și literă.

3. Datele coloanei a 8-a necesită unele explicații. Deși între primele 10 litere figurează mai multe asemănătoare, numai 15,24% din elevi motivează recunoașterea lor pe baza asemănării sau deosebirii dintre litere. Privit izolat acest procentaj scăzut ne-ar face să credem că elevii n-au observat nici asemănările, nici deosebirile dintre litere. În cazul nostru însă, situația e alta. La literele respective versurile ritmice serveau la întărirea diferențierii literelor, respectiv sunetelor. Și la întrebarea noastră: „De unde știi?“, copilul răspunde rostind versurile prin care se face diferențierea între litere.

4. Privind coloana a 9-a, vedem că dintre 420 de cazuri numai în 25 de cazuri numește elevul cîte un cuvînt despre care și-a adus aminte de sunet sau de literă. Cu toate că în cursul predării sunetelor și a literelor, copiii au auzit și au analizat multe cuvinte legate de sunete și de litere, acest rezultat ne arată că în cazul primelor 10 litere cuvîntul a devenit numai la 6,12% dintre elevi un factor de legătură între sunet și literă. (Mai tirziu vom observa o schimbare esențială în această privință).

5. Coloana a 10-a cuprinde cazuri cînd copiii nu s-au folosit de obiectele alese de noi, ci au căutat ei înșiși analogii. De exemplu, litera „r“ a fost comparată de unul cu un copac încovoiat, de altul cu o fințină; litera „ș“ cu un corn și un șarpe etc. Aceste cazuri ne arată că oricît de adecvată ar fi analogia dată de învățător, unii dintre copii caută și altele. Numărul redus și sporadic al acestora însă ne îndreptățește să deducem că în formarea legăturilor dintre fonemă și grafemă este neapărat nevoie de un intermediar concret dat de învățător.

6. Ultima coloană cuprinde datele cînd elevii au dat răspunsuri prompte, dar la întrebarea noastră că de unde știu așa de sigur, spune fiecare: „Știu“, „Am învățat“, „Cunosc“. În aceste cazuri e vorba, credem, despre legături trainice, deja formate, încît lucrurile intermediare folosite la lecții și-au pierdut însemnătatea, copiii poate le-au și uitat. Dar aceasta nu este ceva negativ, cîci corespunde intenției noastre: ele trebuiesc lepădate imediat, dacă devin de prisos.

Rezultatele însușirii literelor de la 10 la 20. Văzînd că rezultatele obținute subliniază justetea procedeele folosite de noi, am vrut să urmăm linia începută.

De la litera „é” (a 13-a literă) însă, stăteam din nou în fața unei situații neașteptate. Majoritatea clasei, cînd experimentatorul vroia să treacă la lecția nouă, a exclamat: „Știm, azi vom învăța litera „é”. La lecția următoare toată clasa știa că vor învăța litera „u”. Faptul că unii dintre copii fiind curioși de ceea ce urmează, vrînd să învețe cit mai repede să citească, anticipează lecțiile — e un fenomen cunoscut în școli. La noi a fost neobișnuit numărul mare al acestor copii, majoritatea clasei. Trebuia deci să modificăm unele dintre procedeele folosite pînă acum. Copiii de acum se interesau mai mult de însuși procesul citirii și nu de procedeul folosit de noi pentru a lega sunetele de litere.

Noi am privit cu satisfacție acest fenomen, și fără a neglija eforturile de a consolida legăturile dintre foneme și grafeme, ne-am ocupat mai intens de exercițiile de citire și de analiza și sinteza fonetică a propozițiilor și cuvintelor.

Privind rezultatele de la 10–20 litere și sunete și comparîndu-le cu primele 10 litere, avem următoarea situație (tabela nr. 2).

Tabelul nr. 2

	Din totalul de elevi (42)				Recunoaște sunetul sau litera pe bază de				Găsește singur analogie	„Am învățat”
	Au recunoscut elevii	n-au recunoscut elevii	au confundat		Obiecte	versuri	altă literă	cuvînt		
			elevi	cu litere						
Rezult. per. I.	97 ⁰ / ₁₀₀	0,85 ⁰ / ₁₀₀	2,15 ⁰ / ₁₀₀	á—o a—ă i—l	42,26 ⁰ / ₁₀₀	17,95 ⁰ / ₁₀₀	15,24 ⁰ / ₁₀₀	6,12 ⁰ / ₁₀₀	5,65 ⁰ / ₁₀₀	12,78 ⁰ / ₁₀₀
Rezult. per. II.	98,33 ⁰ / ₁₀₀	—	1,67 ⁰ / ₁₀₀	k—g g—k	13,83 ⁰ / ₁₀₀	7,02 ⁰ / ₁₀₀	10,66 ⁰ / ₁₀₀	51,33 ⁰ / ₁₀₀	6,53 ⁰ / ₁₀₀	10,66 ⁰ / ₁₀₀

În analiza datelor ne vom opri numai asupra unora, care privindu-le în comparație prezintă mari diferențe.

Aspectul cel mai pregnant din datele celui de al doilea experiment, este că importanța obiectului și versurilor ritmice ca intermediare în formarea legăturilor dintre fonemă și grafemă au pierdut din însemnătate, s-au șters oarecum. În schimb, *cuvîntul* și-a luat acest rol. Așa, de exemplu, pînă la primele 10 litere, 42,26% din elevi s-au sprijinit pe reprezentarea obiectelor concrete, iar 17,26% pe versuri. Acest procentaj de acum a scăzut la primul la 13,83%, iar la al II-lea (versuri) la 7,02%. În schimb rolul cuvîntului a crescut de la 6,12% la 51,33%. Întrebînd de acum, cum și-au adus aminte de sunet sau literă, elevii se referă la cuvîntul analizat sau citit. La elevul D. L. de exemplu, am constatat un caz interesant. Arătîndu-i litera „t” copilul a bilbiit ceva încet și numai după aceasta a rostit cuvîntul „t”. L-am întrebat la ce s-a gîndit.

Copilul a răspuns: „Am rostit în gând „tăl“ (oală) și așa am știut“. Elevul P. A. la litera „z“ spune: „Mi-am adus aminte de zim-zum, pe care l-am citit“.

Acest fenomen ne permite să constatăm că, în perioada a II-a a predării literelor, copiii au nevoie într-o măsură tot mai redusă de intermediul obiectelor, lucrurilor, viețuitoarelor și versurilor ritmice în formarea legăturilor dintre fonemă și grafemă.

Găsim deci că acele eforturi, de a lega *fiecare* literă din Abecedar de sunetul corespunzător prin intermediul unui lucru concret, efort care s-a reflectat în mai multe Abecedare maghiare la începutul secolului nostru — este neîntemeiat. Și nu numai atât! Folosirea lucrurilor concrete de la început până la sfârșit frinează orientarea justă a elevilor de-a privi fonema ca element component al cuvântului și în ultima instanță al vorbirii.

Rezumind cele spuse, putem constata:

1. În prima perioadă a predării literelor, cînd auzul fonematic și deprinderile copiilor de-a recunoaște literele nu sînt încă destul de dezvoltate, se impune necesitatea folosirii unor procedee în cursul lecției, care promovează formarea legăturilor trainice între fonemă și semnul ei grafic.

2. În formarea acestor legături se pot folosi obiecte, lucruri și ființe (numele cărora să implice sunetul respectiv, iar forma, litera corespunzătoare). Dar se mai pot folosi și alte procedee, cum ar fi versurile ritmice, conținutul cărora să sublinieze aceste legături.

3. În perioada a II-a a predării Abecedarului aceste procedee intermediare dispar treptat și locul lor este luat de *cuvînt*, deoarece datorită exercițiilor de analiză și sinteză posibilitatea de abstractizare a copilului s-a dezvoltat într-atîta măsură, că nu are nevoie de a-și aminti sunetul cu ajutorul unui obiect oarecare, ci este în stare ca, independent de forma obiectului, să lege litera direct de sunetul respectiv. Deci în perioada a II-a (începînd cc. de la litera 13–15), procedeele intermediare se pot neglija treptat.

Catedra de pedagogie Universitatea „Babeș-Bolyai“

BIBLIOGRAFIE

1. Ananiev B. G., Analiza greutateilor în procesul însușirii de către copii a cititului și scrisului. „Izvestia Akademii Pedagogiceskikh Nauk“, 1955 nr. 70.
2. Csoma Vilmos-Tihany Andor, Az olvasás-írás-tanítás kérdéséhez. „Köznevelés“, 1955 jan. 15. (Alsótagozati melléklet).
3. Egorov T. G., Psihologia ovladenia navikom citania. Izd. APN. RSFSR, 1953.
4. Gorsenina N. E., Kak ja provožu uroki obucenia gramote „Naciabnaia skola“, 1951, nr. 8.
5. Indrumări metodice pentru predarea Abecedarului, Edit. de Stat Did. și Ped. 1956.
6. Metodiceskoie rukovodstvo k bukvariu. APN. RSFSR, Učpedgiz, M. 1953.
7. Redozubov S. P., Bazele științifice ale învățării citirii „Naciabnaia skola“, 1951, nr. 9.
8. Tomcsányiné Czukrász Róza: A fonomikai módszer Magyarországon. Bp. 1943.

СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ФОНЕМОЙ И ГРАФЕМОЙ ПРИ УСВОЕНИИ ЧТЕНИЯ В I КЛАССЕ.

(Краткое содержание)

Наше исследование 1957 года и наблюдения, проведенные в различных школах, выявили тот факт, что в первый период преподавания азбуки в I классе, дети сталкиваются с серьезными трудностями что касается соотношения между звуком и соответствующей буквой. Это является результатом того, что „в их головах ещё не установились прочные связи между звуком и буквой, то-есть, слухо-зрительно-двигательные ассоциации” (Б. Г. Ананев). Причиной было бы то, что методические пособия не подчёркивают значения образования этой связи, следовательно, и в школьной практике этим вопросом пренебрегают. Больше того, можно сказать, что приёмы, использованные для закрепления звуков и соответствующих букв, тормозят образование этой связи. Так как звук выделяется из слова, он связывается с предметом, названным данным словом, а соответствующая буква, будучи обычно схожей с формой какого-либо другого предмета, осуществляется особая связь между буквой и тем предметом.

Наше исследование 1958—59 гг., проведенное в двух параллельных I-ых классах (с обучением на венгерском языке) показало, что помимо приёмов, использованных в виду закрепления звука и соответствующей буквы, введение специальных приёмов для образования связи между фонемой и графемой имеет положительное влияние на усвоение алфавита и, следовательно, и на приобретение детьми навыка чтения.

Сущность этих вводных приёмов для осуществления прочной связи между звуками и буквами состоит в том, чтобы найти конкретный предмет, из названия которого выделить бы звук (чтобы название предмета начиналось соответствующим звуком), а его форма или некоторые внешние элементы этого предмета имели бы сходства с формой буквы. Следовательно, связь между фонемой и графемой должна осуществляться посредством конкретного предмета.

В том случае, когда при изучении некоторых букв этот приём был бы принудительным, неестественным, то для осуществления прочной связи между фонемой и графемой надо использовать другие приёмы, как например, стихи, в которых подчёркивается желанная связь.

Данные исследования ясно показывают, что приёмы, использованные нами, имеют большое значение в первый период преподавания звуков и букв (приблизительно до 13—15-ой буквы). Их значение постепенно уменьшается, они будучи обратно пропорциональны с повышением способности детей абстрагировать.

LA CORRÉLATION ENTRE PHONÈME ET GRAPHÈME DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN 1-ÈRE CLASSE

(Résumé)

Nos recherches de 1957 ainsi que les observations faites dans diverses écoles à langue d'enseignement magyare ont relevé le fait que, dans la 1-ère période de l'étude de l'abécédaire en 1-ère classe, les enfants rencontrent de sérieuses difficultés concernant la corrélation entre le son et la lettre correspondante. Cela est dû au fait que „dans leur tête il ne s'est pas formé de rapports durables entre sons et lettres, c'est à dire des associations auditives et visuelles-motrices“ (B. G. Ananiev). La cause en serait que les traités de méthodique ne soulignent pas l'importance de la formation de ces rapports et que, par suite, elle est négligée dans la pratique scolaire. Bien plus, les procédés utilisés pour la fixation des sons et des lettres correspondantes entravent même cette formation (le son, détaché d'un mot, se rattache à l'objet ou à la chose exprimée par ce mot, alors que, la lettre respective présentant d'habitude une ressemblance avec la forme d'un autre objet quelconque, il s'établit une autre liaison entre cette lettre et l'objet respectif, différente de celle qui s'est établie entre le son et l'objet qui la détermine).

Nos recherches de 1958-1959 portant sur deux classes de première (à langue d'enseignement magyare), ont montré qu'en dehors des procédés employés pour la fixation du son et de la lettre respective, l'introduction de procédés spéciaux pour la formation d'un rapport entre phonème et graphème a une influence positive sur l'assimilation de l'alphabet et aussi, par conséquent, sur la formation de l'habitude de la lecture chez les enfants.

Les procédés ainsi mis en oeuvre pour la formation d'un lien durable entre sons et lettres consistent en essence à découvrir un certain objet concret du nom duquel puisse être détaché le son respectif (un nom commençant par ce son) et dont la forme ou certains éléments extérieurs présentent des analogies avec la forme de la lettre. Il faut donc que la corrélation entre phonème et graphème se réalise par l'intermédiaire d'une chose concrète.

Dans le cas de lettres pour lesquelles ce procédé serait forcé, donc non naturel, ou emploiera d'autres procédés pour la formation de liens durables entre phonème, et graphème, par ex. des vers rythmiques où l'on souligne la corrélation désirée.

Les données de l'enquête montrent clairement que les procédés employés par nous ont une grande importance dans la 1-ère période de l'enseignement des sons et des lettres (environ jusqu'aux lettres 13-15). Leur importance diminue graduellement, car elle est en rapport inverse de la croissance du pouvoir d'abstraction chez les enfants.

Jun. 5 / 1960

E R A T A

Pag.	Rîndul	În loc de:	Se va citi:
21	17 de jos	interogatorul	integratorul
34	12 de sus	soumais	souuis
53	2 de sus	paravenu	parvenu
117	14 de jos	rezolvarea	dezvoltarea
125	19 de jos	sau forma opunerii	sub forma opunerii
143	2 de sus	reprezentant	reprezentat
169	19 de jos	Clasa mea, Clasei mele	Clasa mea
170	coloana 2	Educația patriotică	Educația patriotică
186	5 de sus	magyar	magyar

Psihologie — Pedagogie

Abonament anual: 10 lei fascicula, 80 lei toate fasciculele.
Abonamentele se fac la oficiile poștale, prin factorii poștali
și difuzorii voluntari din întreprinderi și instituții.

Prețul 10 lei