

Contaminarea aprecierilor inteligenței sociale a elevilor prin cunoașterea rezultatelor școlare a acestora

Viorel ROBU
Universitatea "Petre Andrei" Iași

Cette recherche a été focalisé sur l'investigation de l'importance de la connaissance de résultats scolaires des élèves sur l'appréciation par les professeurs dirigeants de leurs intelligence sociale. Souvent, les élèves qui obtiennent des notes élevées ou très élevées sont aussi vues comme ayant un niveau supérieur de l'intelligence générale. Cet effet semble être confirmé par des études portant sur la validité prédictive des certains tests classiques qui ont été créé pour la mesure d'intelligence globale. Notre hypothèse a été que les élèves obtenant des moyennes scolaires élevées ou très élevées seront aussi appréciés comme étant plus intelligents dans le plan des relations sociales que les élèves avec des moyennes médiocres ou faibles. Ainsi, on pourrions parler d'un halo de la connaissance des résultats scolaires sur l'appréciation d'autres domaines caractéristiques de la personnalité des élèves, en particulier les compétences sociales. Les résultats obtenues tend de confirmer l'hypothèse générale de laquelle nous sommes partis, mais ils sont nécessaires plusieurs études pour démontrer l'existence d'une relation systématique entre les deux variables.

Mots clés: l'intelligence sociale, l'effet de halo dans l'appréciation de la réussite scolaire, le technique des appréciations objectives de la personnalité, les tests d'intelligence sociale.

*Această cercetare a vizat investigarea importanței pe care o are cunoașterea rezultatelor școlare ale elevilor în aprecierea de către profesorii dirigenți a inteligenței sociale a acestora. De foarte multe ori, elevii cu note mari și foarte mari sunt considerați ca având un nivel superior al inteligenței generale, aspect confirmat și de studiile de validitate predictivă a unor teste clasice elaborate pentru măsurarea inteligenței generale. Ipoteza de la care am pornit este că elevii care obțin medii școlare bune și foarte bune vor fi apreciați ca fiind și mai inteligenți din punct de vedere social decât elevii care obțin medii școlare mediocre și slabe. Vorbim astfel de un **halou al cunoașterii rezultatelor școlare** asupra aprecierii altor caracteristici ale personalității elevilor, în particular competențele sociale. Rezultatele obținute tind să confirme ipoteza de la care am pornit, dar sunt necesare mai multe studii pentru a demonstra existența unei relații sistematice între cele două variabile.*

Cuvinte cheie: inteligență socială, efectul de halou în aprecierea reușitei școlare, tehnica aprecierilor obiective ale personalității, testele de inteligență socială.

Conceptul de inteligență socială

Inventat de Edward Lee Thorndike (1920), termenul de *inteligență socială* se referă la abilitatea individului de a se angaja în interacțiuni sociale cu un caracter adaptativ. În definirea inteligenței sociale, Cantor și Kihlstrom (1987) fac referire la fondul de cunoștințe al individului despre mediul social. Joy Paul Guilford (1975) definește inteligența socială ca abilitatea de cunoaștere a comportamentului altor indivizi (capacitate de intuire, de înțelegere a gândurilor, motivațiilor, sentimentelor și a intențiilor celuilalt pe baza experienței acumulate în urma interacțiunilor sociale repetate), de acceptare/relaționare la comportamentul altor persoane (abilitatea de a stabili și menține cu ușurință relații sociale variate) și de adaptare eficientă a individului în funcție de situații sau așteptări (abilitatea de a prevedea și a reacționa în mod flexibil în diferite situații sociale).

Primele încercări de a măsura inteligența socială au avut la bază concepția lui Thorndike (1920), potrivit căreia inteligența are trei fațete care țin de capacitatea de a înțelege și manevra idei (inteligența abstractă), obiecte concrete (inteligența mecanică) și oameni (inteligența socială). În mod asemănător, Moss și Hunt (1927) defineau inteligența socială drept „capacitatea de a te înțelege cu ceilalți”. Philip Ewart Vernon (1933, pp: 42-57) a oferit cea mai largă definiție conceptului de inteligență socială: abilitatea individului de a se înțelege cu ceilalți, în general dezinvoltură în societate, cunoștințe despre chestiuni sociale, sensibilitate la stimulii oferți de alți membri ai grupului și, de asemenea, intuirea stărilor de spirit temporare sau a trăsăturilor de personalitate care ar putea să le explice.

Relația inteligenței sociale cu inteligența generală

Guilford (1981) a arătat că există un sistem care cuprinde cel puțin 120 de abilități intelectuale separate, abilități pe care le-a identificat pe baza tuturor combinațiilor posibile între cinci categorii de operații (percepția, memoria, gândirea divergentă, gândirea convergentă și evaluarea), patru categorii de conținuturi (numeric, simbolic, semantic și comportamental) și șase categorii de produse (grupe, clase, relații, sisteme, transformări și implicații) (Guilford, 1981, pp: 411-435). În cadrul modelului structural al intelectului propus de autor în 1967, inteligența socială este reprezentată prin 30 de abilități (5 operații x 6 produse) care se regăsesc în domeniul operațiilor comportamentale.

Alți cercetători au încercat să definească inteligența socială prin determinarea relațiilor acesteia cu inteligența generală. Multe dintre aceste studii au folosit în mod explicit tehnica de analiză factorială *multitrait-multimethod matrix*, propusă de D. T. Campbell și D. W. Fiske (1959). Pornind de la numeroase măsurători ale inteligenței sociale și ale inteligenței non-sociale (de exemplu, verbal-abstractă sau numerică) și examinând validitatea convergentă a măsurătorilor alternative în cadrul fiecărui domeniu definit pentru inteligența socială, acești cercetători au ajuns la diferite modele structurale. Astfel, Keating (1978, pp: 218-233) a măsurat inteligența socială prin *Testul de Definiere a Problemelor* (Rest, 1975) – derivat din teoria dezvoltării morale a lui Kohlberg (1963), *Testul de Intuiție Socială* (Chapin, 1942) care cerea subiectului să rezolve diferite dileme sociale și *Testul de Maturitate Socială* (Gough, 1966) – o scală de autoprezentare inspirată de *California Personality Inventory* (C.P.I.) care măsoară funcționarea efectivă în plan social. Aplicând metoda *multitrait-multimethod matrix*, autorul nu a găsit nici o dovadă a diferențierii inteligenței sociale de inteligența teoretică, deși trebuie remarcat faptul că testele utilizate de Keating pentru măsurarea aspectelor inteligenței sociale erau de natură mai mult verbală, astfel fiind de așteptat contaminarea rezultatelor la acestea de aptitudinea verbal-educațională.

Ca răspuns la studiul lui Keating, Ford și Tisak (1983, pp: 196-206) au realizat un studiu pe 600 elevi de liceu. Acești autori au colectat patru măsuri ale capacității verbale și matematice, prin analizarea cataloagelor cu note și a rezultatelor subiecților la teste obișnuite. Inteligența socială a fost măsurată prin autoevaluări ale subiecților, prin evaluări ale colegilor și profesorilor în ceea ce privește competența socială, prin *Scala de Empatie* al lui Hogan (1969) și printr-un interviu în care erau evaluate competențele sociale ale subiecților. În contrast cu rezultatele lui Keating, cei doi autori au descoperit că atât măsurătorile inteligenței sociale, cât și cele ale inteligenței teoretice erau saturate de factori diverși. În plus, cele 3 evaluări ale competenței sociale și rezultatele la *Scala de Empatie* a lui Hogan corelau mai semnificativ cu evaluările competenței sociale obținute prin interviuri decât măsurătorile teoretice (bazate pe stimuli verbali). Autorii au atribuit aceste rezultate selecției măsurătorilor inteligenței sociale după

criteriul eficienței comportamentelor în diverse situații sociale și mai puțin după criteriul înțelegerii acestora. Altfel spus, măsurile aptitudinii verbale (inclusiv cele ale inteligenței generale) corelează puternic cu măsurătorile bazate pe stimuli verbali ale inteligenței sociale, dar nu și cu cele bazate pe stimuli non-verbali.

Într-un alt studiu, Jones și Day (1997, pp: 486-497) s-au bazat pe distincția făcută de Raymond B. Cattell (1966) între *inteligența cristalizată* și *inteligența fluidă*. În sfera socială, inteligența fluidă reflectă cunoștințele indivizilor despre mediul social (inclusiv vocabularul pe care ei îl utilizează în interpretarea comportamentelor și situațiilor sociale), în contrast cu inteligența cristalizată care reflectă abilitatea indivizilor de a rezolva cu rapiditate și precizie probleme inedite care apar în cadrul unor situații sociale. În cercetarea lor, autorii menționați au arătat că inteligența socială cristalizată era distinctă de inteligența socială fluidă, însă nu și de inteligența teoretică (generală) cu care corela semnificativ.

În fine, merită să aducem în discuție punctul de vedere exprimat de David Wechsler (1939, 1958). Acest autor a acordat o atenție superficială conceptului de inteligență socială. Wechsler a admis că subtestul *Aranjarea imaginilor* din W.A.I.S. (*Wechsler Adult Intelligence Scale*) poate servi ca instrument de măsurare a inteligenței sociale, întrucât, considera acesta, evaluează capacitatea individului de a înțelege situații sociale concrete. În viziunea sa, totuși, „*inteligenta socială este doar inteligența (generală – n.n.) aplicată la situații sociale*”.

În afară de studiile citate mai sus, numeroase altele i-au condus pe cercetători la concluzia că datele existente nu erau suficiente și nici relevante pentru a infera un model general acceptat al relației inteligenței sociale cu inteligența generală sau cu alte aptitudini intelectuale specifice. S-a susținut necesitatea unor cercetări mai consistente utilizând măsuri ale inteligenței sociale bazate pe performanță, în vederea fundamentării unui model descriptiv și explicativ atât pentru relațiile dintre diversele aspecte ale inteligenței sociale, cât și pentru relațiile dintre inteligența socială și alte aptitudini intelectuale.

Variabilitatea aprecierilor rezultatelor școlare. Efectul de “halo”

Evaluarea și aprecierea sunt acte care intervin permanent în viața noastră cotidiană. Omul ființează sub semnul măsurii și al comparației cu alții și cu propriul sine (Cucoș, 2000, p. 99). Pentru procesul educațional, evaluarea devine o componentă esențială, contribuind într-o măsură decisivă la planificarea, implementarea, ameliorarea și dezvoltarea acestuia.

Un fenomen care constituie obiectul a numeroase investigații în domeniul tehnologiei evaluării rezultatelor școlare îl constituie *variabilitatea aprecierilor* cu privire la rezultatele școlare, aspect cu multiple determinări. Astfel, se vorbește despre o *variabilitate interindividuală* în aprecierea rezultatelor școlare, precum și de o *variabilitate intraindividuală*. Docimologii au relevat prezența, în aprecierile școlare ale profesorilor, a unor *efecte distorsionante* care afectează gradul de obiectivitate și precizie a judecăților de valoare emise, dintre care cel mai des citate sunt (apud Cucoș, 2000, pp: 110-111): efectul “halo”, efectul Pygmalion (efectul oedipian), ecuația personală a evaluatorului, efectul de contrast, efectul de ordine, eroarea logică. Dintre acestea, ne interesează în mod special primul tip de distorsiune.

În general, efectul “halo” constă în tendința de iradiere a aprecierii privind o calitate particulară a unei persoane spre întreaga personalitate a acesteia sau de la manifestările din trecut asupra celor viitoare. Impresiile generale despre o persoană au tendința de a se extinde și asupra altor trăsături particulare ale acesteia. Astfel, cu referire la mediul școlar, profesorul poate aprecia un elev la o anumită materie, ținând cont de situația acestuia la alte discipline. Elevii cei mai expuși acestui efect sunt elevii situați la extreme: buni și foarte buni, respectiv slabi și foarte

slabi. Unii autori vorbesc despre două forme de manifestare a acestui efect: *efectul "blând"*- atunci când profesorul are tendința de a aprecia cu indulgență elevii cunoscuți comparativ cu cei necunoscuți sau pe cei care, de exemplu, au obținut performanțe extrașcolare bune și foarte bune la olimpiade și alte concursuri școlare și *eroarea de generozitate* - atunci când profesorul are anumite motive de a manifesta o anumită indulgență în evaluarea elevilor (de exemplu, tendința de a prezenta o realitate la superlativ, dorința de a masca o stare de lucruri reprobabilă sau interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei”). Pentru diminuarea consecințelor negative pe care le poate acest efect, se poate aspe la mai multe modalități practice. Una dintre strategii ar fi recurgerea la examinarea de către un alt cadru didactic, de aceeași specialitate. Acesta nu are cum să cunoască care sunt elevii “cu probleme” din clasă, deci este puțin probabil să manifeste o atitudine subiectivă față de elevi. O altă strategie ar putea consta în extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciați.

Reducerea probabilității de apariție a efectului “halo” se poate face și prin utilizarea metodelor de *autoevaluare* și *interevaluare* de către elevi. Autoevaluarea elevilor constituie o modalitate cu valențe formative recunoscute, putând merge de la autoaprecierea verbală până la autonotarea mai mult sau mai puțin supravegheată de către profesor. Calitatea evaluărilor și aprecierilor realizate de profesor cu privire la rezultatele școlare ale elevilor, arată C.Cucoș (2000, p.114), se repercutează direct asupra capacității lor de autoevaluare. Interiorizarea treptată a grilelor de evaluare și apreciere cu care operează profesorul poate constitui o premisă a obiectivității și utilității autoevaluărilor realizate de către elevi cu privire la propriile lor performanțe. Pe lângă această modalitate implicită, profesorii pot dispune de căi explicite de formare și educare a spiritului de autoevaluare sau interevaluare obiectivă. *Tehnica aprecierilor obiective*, concepută de psihologul român Gheorghe Zapan (1957, 1970), constă în antrenarea întregului colectiv de elevi al unei clase, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de fiecare în parte sau de toți la un loc, prin coroborarea a cât mai multor informații și aprecieri (eventual, prin confruntare). În felul acesta, profesorul își poate forma o reprezentare cât mai completă și cât mai obiectivă despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc (Zapan, 1984, pp: 309-311). Această tehnică a stat la baza unuia dintre instrumentele de colectare a datelor pe care le-am utilizat în cercetarea pe care o prezentăm în continuare.

Scopul cercetării noastre

Deși literatura pedagogică indică mai mulți indicatori care pot fi luați în calcul în evaluarea reușitei școlare, cel mai frecvent menționat este nota școlară. Desigur, nu întotdeauna aceasta reprezintă un indicator precis al nivelului achizițiilor școlare ale unui elev, dar este considerată a facilita comparațiile interindividuale, fiind totodată și accesibilă pentru profesorii care sunt puși periodic în situația de a evalua și de a aprecia nivelul cunoștințelor și deprinderilor achiziționate de elevi.

Pedagogii și psihologii care lucrează în domeniul educațional sunt de acord asupra faptului că reușita școlară este o *variabilă multidimensională*, fiind determinată/facilitată de o multitudine de factori. Ea angajează întreaga personalitate a elevului sau, într-o exprimare mai analitică, o combinație de factori biologici și psihologici, pedagogici și socio-culturali. Printre factorii psihologici, putem include și inteligența socială (așa cum am definit-o mai sus), abilitățile de interacțiune socială facilitând în primul rând integrarea elevului în grupul școlar, având efecte benefice asupra dezvoltării ulterioare.

Dacă până acum, numeroase lucrări au reluat, din diferite perspective, clasică temă a relației dintre inteligența generală/aptitudinile specifice și reușita școlară, *scopul cercetării*

noastre a fost să investigăm importanța pe care o are cunoașterea notelor elevilor (indicator al gradului de reușită școlară) în aprecierea de către profesorii diriginți a inteligenței sociale a acestora.

Am amintit deja o serie de distorsiuni care pot să apară în evaluarea și aprecierea rezultatelor școlare. Dintre acestea, efectul “halo” pare a fi cel mai des întâlnit. Evaluarea și aprecierea capacităților și a performanțelor elevului poate fi influențată de o anumită părere pe care profesorul și-a făcut-o despre acesta și care, de cele mai multe ori, poate să nu fie justificată de comportamentul efectiv în sarcinile școlare. De exemplu, evaluarea și notarea unui elev la disciplina fizică poate fi influențată de cunoașterea rezultatelor foarte bune pe care acesta le are la disciplina matematică. În acest caz, profesorul poate căuta și găsi tot felul de “cauze” ale unei performanțe mai slabă obținută de elev, punând-o pe seama unor factori accidentali și crezând că performanța reală de care acesta este capabil poate fi cu siguranța mai mare (așa-numitul efect “blând”). Desigur, în multe cazuri, elevii buni la fizică sunt buni și la matematică (ambele discipline implicând aptitudini de raționament logic și calcul numeric). Sunt însă și elevi pentru care performanțele la cele două discipline corelează mai puțin, în sensul în care pot fi foarte buni la una din ele fără a excela însă și la cealaltă.

În proiectarea acestei cercetări, am pornit de la presupunerea că în aprecierea inteligenței sociale a elevilor, profesorii diriginți pot fi influențați de cunoașterea notelor școlare, traduse de cele mai multe ori în calificative de genul: “elev foarte slab”, “elev slab”, “elev mediocru”, “elev bun” sau “elev foarte bun”. Vorbim, în acest caz, de un anumit “halo” al rezultatelor școlare asupra aprecierii altor caracteristici ale personalității elevilor, în particular asupra aprecierii inteligenței acestora în planul relațiilor sociale.

Se impun câteva precizări. Astfel, deși succesului școlar îi poate fi asociat de cele mai multe ori un nivel ridicat al aptitudinii intelectuale generale și anumite deprinderi de muncă eficiente, nu întotdeauna elevii care reușesc să obțină note școlare mari au și un nivel aptitudinal pe măsură, după cum unii elevi cu un nivel aptitudinal intelectual general ridicat nu reușesc neapărat să obțină note (medii) școlare ridicate sau foarte ridicate. Aceasta, deoarece pe lângă inteligență, succesul școlar este condiționat și de factori motivaționali, emoționali sau care țin de planul relațiilor sociale. Pot exista și situații în care un nivel mediu de inteligență este suplinit de un efort școlar considerabil, ceea ce poate conduce la un succes apreciabil.

De asemenea, studiile luând în calcul mediile școlare (mai ales cele care caută determinarea validității criteriale a unui test de inteligență generală sau de aptitudini specifice) ar trebui, în majoritatea cazurilor, să țină cont de subiectivitatea notării practicate de profesori. Așa numita “ecuație personală” a profesorilor poate contamina distribuția notelor (mediilor) școlare, mai ales când aceasta reunește date provenind din notările practicate de mai mulți profesori (am amintit mai sus de variabilitatea interindividuală în evaluarea performanțelor școlare), dar chiar și în cazul datelor furnizate cu două ocazii diferite de unul și același profesor. Aceeași problemă poate fi pusă în cazul unei distribuții reunind date de la școli diferite (mai ales, când este vorba și de profil educațional diferit).

Metodologie

Instrumente și procedură

Pentru controlul aprecierilor făcute de profesorii diriginți cu privire la abilitățile sociale ale elevilor din propriile clase, am considerat oportun să aplicăm elevilor testul propus și dezvoltat de Guilford și O’Sullivan (1965), al cărui scop declarat este de a permite evaluarea inteligenței sociale în sensul în care acest concept a fost definit de J. P. Guilford (1975; *vezi supra.*).

Abilitatea socială a elevilor a fost apreciată de către profesorii diriginți prin completarea unui chestionar pe care l-am construit după principiul tehnicii propusă și dezvoltată de Gheorghe Zapan (1984). În fine, am luat în calcul, drept indicator al nivelului de reușită școlară, mediile anuale, înregistrate la sfârșitul anului școlar 2003/2004 (cercetarea a fost efectuată pe parcursul a opt luni, între aprilie – noiembrie 2004), ulterior fiind coletate aprecierile profesorilor diriginți cu privire la abilitatea socială a elevilor.

Testul de inteligență socială Guilford - O'Sullivan¹. Cele patru componente din proba propusă de Guilford și O'Sullivan (1965) acoperă așa-numitele aptitudini de cunoaștere a comportamentelor celorlalți (adică aptitudinile de a înțelege gândurile, sentimentele și intențiile persoanelor cu care o persoană intră în contact) (Guilford, O'Sullivan, 1978, p.9). Fiecare dintre subteste face relativ puțin apel la aptitudinile măsurate prin testele din cadrul unor baterii tradiționale, a căror cotă brută globală este convertibilă în C.I. (materialul propus respondenților în trei din cele patru subteste este în întregime nonverbal). Proba în discuție poate fi aplicată persoanelor având vârsta egală cu cel puțin 14-15 ani. Subtestele pot fi administrate atât individual, cât și colectiv (ceea ce le face accesibile pentru scopuri de cercetare). Timpul de aplicare este de circa 1h ¼ (fiecare subtest având o limită de timp prestabilită). Ordinea în care se aplică subtestele este foarte importantă pentru a ușura sarcina subiectului și a se evita contramotivarea acestuia. Autorii adaptării franceze propun următoarea ordine: subtestul povestirilor de încheiat, urmat de subtestul grupurilor de expresii, apoi de cel al expresiilor verbale și, în final, de subtestul povestirilor de completat. Desigur, această ordine poate fi schimbată, dar, în toate cazurile, este esențial să se țină cont de potențialii factori care ar putea afecta negativ răspunsurile date de subiecți (monotonia sarcinilor, oboseala, contramotivarea).

Cotarea fiecărui subtest este foarte simplă. Se atribuie 1 punct pentru fiecare răspuns corect. Cota brută la un subtest se compune din suma cotelor la cele două părți componente. Nu se penalizează subiectul pentru răspunsurile greșite, astfel evitându-se posibilitatea unor cote negative. Cota globală la probă este dată de suma cotelor brute la subteste, fiind mult mai predictivă în cadrul investigațiilor cu caracter aplicativ (de exemplu, consiliere școlară) (Guilford, O'Sullivan, 1978). Totuși, în cadrul cercetărilor cu caracter academic, se recomandă utilizarea notelor brute pentru fiecare factor în parte, deoarece acestea aduc un cumul informațional mult mai bogat. Vom prezenta pe scurt fiecare subtest, urmând ediția franceză, publicată de *Editions de Centre de Psychologie Appliquée* (1978).

Povestirile de încheiat se prezintă sub forma unui caiet format din două părți (conținând 14, respectiv 15 itemi). Timpul de rezolvare este limitat la 12 minute (câte șase minute pentru fiecare parte). Acest subtest măsoară factorul *cunoașterea implicațiilor comportamentului*, adică aptitudinea de prevedere a consecințelor atitudinilor/comportamentelor unei persoane aflată în anumite situații specifice. Subiectul poate ajunge la soluția corectă extrapolând relațiile stabilite între mai multe secvențe prezentate vizual (benzi desenate). Situațiile interpersonale sunt clar indicate pentru fiecare desen.

Grupurile de expresii reprezintă subtestul compus din 30 de itemi (câte 15 pentru fiecare parte). Limita de timp este de șapte minute pentru fiecare parte, deci 14 minute în total. Acest subtest măsoară *cunoașterea categoriilor de comportamente* care este aptitudinea de a extrage caracteristicile comune mai multor comportamente sau exprimări gestuale, mimice,

¹ Testul constituie obiectul unor studii experimentale în vederea adaptării pe populația românească întreprinse în cadrul *Laboratorului de Psihodiagnostic și Orientare Profesională* de la Facultatea de Psihologie, Asistență Socială și Sociologie, Universitatea "Petre Andrei" din Iași. Până la ora actuală, însă, nu a fost publicat nici un studiu formal pe această temă.

pantomimice. Sarcina subiectului constă în a recunoaște, dintre patru desene (variantele de răspuns) reprezentând expresii faciale, gestuale sau posturale, pe cel care exprimă aceleași gânduri, sentimente sau intenții cu ansamblul desenelor-stimul.

Expresiile verbale sunt incluse într-un caiet alcătuit din două părți a câte 12 itemi fiecare. Timpul de rezolvare este de cinci minute pentru fiecare parte. Acest subtest măsoară *cunoașterea transformărilor comportamentului*, adică aptitudinea cuiva de a discerne sensurile diferite pe care aceiași informație le poate lua în contexte diferite. În cadrul fiecărui item, o persoană spune o frază unei alte persoane. Subiectul trebuie să recunoască, din trei grupe prezentând câte două persoane aflate în anumite relații, în care caz aceiași frază are un sens diferit sau este spusă cu o intenție diferită. Testul expresiilor verbale este singurul test care utilizează numai fraze imprimate.

Povestirile de completat sunt incluse în 28 de itemi repartizați în două părți egale. Pentru fiecare parte, timpul limită de rezolvare este de zece minute. Testul măsoară *cunoașterea sistemelor de comportamente*, adică aptitudinea subiecților de a recunoaște structura anumitor situații sociale. Fiecare povestire se compune din patru imagini, din care una este de culoare albă și trebuie completată prin alegerea uneia din alte patru imagini propuse subiectului. Acesta trebuie să o aleagă pe aceea care poate fi inserată în cursul firesc al povestirii, în funcție și de sensul atitudinilor și gândurilor exprimate de personaje.

Chestionarul de apreciere a abilităților sociale ale elevilor. Chestionarul a fost construit pe baza *tehnicii aprecierii obiective a personalității* (Zapan, 1984, pp: 309-311). Un număr de nouă profesori diriginți (la clase de-a XI-a și a XII-a), din cadrul liceului teoretic *Mihai Eminescu* (Iași) au fost rugați să răspundă la chestionar. Mai întâi, li se oferea profesorilor o definiție operațională a abilității sociale inspirată de modelul componentelor inteligenței sociale propus de Guilford și O'Sullivan (1965) (vezi anexa). Pentru a asigura obiectivitatea aprecierilor făcute de profesori, am căutat o formulare cât mai clară a acestei definiții. Chestionarul a fost organizat pe patru cerințe: prima propunea profesorilor sarcina de a enumera, pe baza definiției abilității sociale pe care trebuiau să o citească atent, primii trei elevi din clasa pe care o reprezentau care, după opinia lor, dispuneau cel mai mult de această abilitate (indiferent de rezultatele lor școlare). Spațiile acordate enumerării nu sugerau faptul că profesorul trebuia să realizeze și o ierarhie a elevilor. Specificația cu privire la independența aprecierilor de rezultatele școlare a fost făcută tocmai pentru a-i determina pe profesori să facă o diferențiere cât mai obiectivă, fără ca aceasta să fie influențată de părerile lor vis-à-vis de elevii cu performanțe școlare bune și foarte bune, respectiv vis-à-vis de cei cu performanțe școlare slabe sau foarte slabe. Ulterior, profesorilor li se cerea să enumere următorii cinci elevi care dispun, după părerea lor, de abilitatea socială așa cum era aceasta definită la începutul chestionarului. Cea de-a treia cerință solicita identificarea a trei elevi din clasă care dispuneau cel mai puțin de abilitatea socială (indiferent de rezultatele lor școlare). În fine, profesorilor li se cerea să identifice și să enumere cinci elevi din clasă care dispuneau într-o mică măsură de această abilitate, dar totuși se situau deasupra celor trei menționați anterior. Se înțelege că, în cadrul fiecărei clase, anumiți elevi rămâneau în afara enumerărilor făcute de profesori, iar unul și același elev nu avea cum să facă parte din două clasificări în același timp.

Prin sarcina astfel structurată, propusă profesorilor, am sperat obținerea unor grupuri de elevi cât mai bine diferențiate după criteriul dat. Luarea în considerare numai a câte trei elevi din fiecare grup ne-ar fi procurat, însă, un număr foarte redus de cazuri (mai ales în condițiile în care am avut acces la mai puțin de nouă clase), ceea ce constituia un semn de întrebare în condițiile în care intenționam utilizarea mediei și abaterii standard ca indicatori statistici. Astfel încât, am

procedat la lărgirea categoriilor extreme în care elevii trebuiau clasificați de profesori (sarcina care le cerea identificarea și enumerarea a încă cinci elevi care dispuneau mai mult sau mai puțin de abilitatea socială). Ulterior, fiecărui elev identificat de un profesor i-a fost acordat un punctaj, în funcție de poziția ocupată în enumerări. Astfel, elevii care au fost indicați de către diriginți printre primii opt din clasă care dispuneau în cea mai mare măsură de abilitatea socială au primit câte trei puncte, iar cei care au fost indicați printre ultimii opt elevi care dispun în cea mai mică măsură de abilitatea socială au primit câte un punct. Elevi care nu au fost incluși deloc în enumerările făcute de profesori au fost considerați ca având un nivel intermediar de prezență a abilității sociale și au primit câte două puncte.

Subiecți

În cadrul cercetării, au fost investigați 182 de elevi, provenind de la Liceul Teoretic „Mihai Eminescu” din Iași (fete și băieți), cu vârste cuprinse între 17 și 18 ani. Aceștia au completat în primăvara anului 2004 *Testul de Inteligență Socială Guilford-O’Sullivan* pe care l-am descris mai sus. De asemenea, pentru fiecare elev în parte am înregistrat (în cursul lunii iunie 2004) mediile școlare generale pe anul 2003-2004. Nu am considerat sexul subiecților ca variabilă importantă în prelucrarea și interpretarea rezultatelor. În toamna anului 2004, nouă profesori diriginți au fost chestionați în legătură cu abilitatea socială a fiecăruia dintre elevii pe care îi avuseseră în clase în anul precedent.

Rezultate

Mediile școlare anuale ale elevilor investigați au avut o distribuție semnificativ asimetrică spre dreapta – cu media 8.71 și abaterea standard 0.70, indicând o distribuție relativ omogenă. Aproape jumătate dintre medii au fost situate peste valoarea 8.82. Deși amplitudinea distribuției a fost cuprinsă între 6.73 și 10.00, cele mai multe medii au fost diferențiate doar la câteva sutimi sau zeci de sutimi.

Concentrarea mediilor în zona valorilor ridicate ar putea fi întâmplătoare sau ar putea indica „generozitatea” profesorilor de diferite discipline în evaluarea și notarea elevilor. Dar, dacă pornim de la premisa că Liceul „Mihai Eminescu” este considerat de un nivel valoric relativ ridicat (în raport cu alte instituții de profil din Iași), atunci asimetria în sensul pozitiv își găsește un suport empiric (elevii sunt într-adevăr buni, iar mediile școlare generale reflectă acest nivel).

Acest rezultat este relevant pentru cercetarea noastră în măsura în care a afectat valorile corelațiilor cu măsurile inteligenței sociale furnizate prin proba Guilford-O’Sullivan, respectiv cu aprecierile abilității sociale a elevilor făcute de către profesorii diriginți (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1.
Corelații între măsurile inteligenței sociale și mediile școlare (N = 182 elevi)

Măsuri ale inteligenței (abilității) sociale	Medii școlare
aprecierile profesorilor diriginți	0.27 *
note compozite la testele Guilford – O’Sullivan	0.06
note povestiri de încheiat	0.02
note grupuri de expresii	- 0.06
note expresii verbale	0.21 *
note povestiri de completat	- 0.04

* corelații semnificative la pragul $p = 0.05$

Corelația pozitivă semnificativă ($r = 0.21$; $p < 0.05$) între notele la subtestul expresiilor verbale și mediile școlare anuale ar putea fi explicată prin intervenția factorului verbal (sarcina subtestului implica prezentarea unor expresii verbale cărora subiecții trebuiau să le discearnă sensul pe care, apoi, să-l lege de un context de interacțiune socială), prezent în cea mai mare măsură și în activitatea elevilor. Reamintim și concluzia exprimată de Keating, Ford și Tisak (1983), potrivit căreia măsurile inteligenței sociale bazate pe stimuli verbali corelează mai puternic cu măsurile aptitudinii verbale decât cele bazate pe stimuli non-verbali. Pe de altă parte, corelația între aprecierile diriginților cu privire la abilitatea socială și notele globale ale elevilor la Testul de Inteligență Socială Guilford-O'Sullivan este aproape nulă ($r = 0.08$), rezultat pe care l-am considerat o indicație a independenței rezultatelor la testele de inteligență socială în raport cu aprecierile profesorilor *via-a-vis* de abilitatea socială a elevilor. Acest rezultat trebuie explicat în primul rând prin natura instrumentelor utilizate pentru evaluarea abilității (inteligenței) sociale, ca și prin procedurile diferite urmate.

Una dintre premisele de care am ținut cont în studiul nostru a fost că profesorii consideră acei elevi cu rezultate școlare (medii anuale) bune și foarte bune ca fiind performanți, iar pe cei cu rezultate școlare slabe și foarte slabe ca fiind mai puțin performanți. Problema constă și în posibila identificare de către profesori a performanțelor școlare obținute de elevi cu inteligența nativă. Astfel, în mediul școlar, elevii cu note mari și foarte mari sunt considerați adesea de către profesori ca fiind inteligenți, chiar și atunci când aceștia înregistrează fluctuații ale rezultatelor școlare. Mulți profesori deduc nivelul de dezvoltare a inteligenței unui elev din rezultatele pe care acesta le obține, deși o astfel de deducție trebuie făcută cu precauție, ba chiar este contraindicată (se știe că rezultatele școlare ale unui elev nu depind numai de nivelul lui intelectual, ci și de motivații, deprinderile practice pe care le are, anumiți familiali, erorile de notare din partea profesorilor etc). Corelația între mediile școlare ale celor 182 de elevi investigați și punctajele obținute de aceștia în urma aprecierilor făcute de profesorii diriginți la chestionarul de abilități sociale ($r = 0.27$; $p < 0.01$) tinde să sprijine presupunerile noastre. Deși modestă, valoarea corelației arată existența unei anumite asocieri între mediile școlare generale ale elevilor și aprecierile din partea diriginților cu privire la abilitatea socială a acestora.

Am evidențiat mai bine influența pe care o are cunoașterea rezultatelor școlare ale elevilor asupra aprecierii inteligenței sociale a acestora de către profesorii diriginți, comparând numărul de elevi cu medii școlare anuale bune și foarte bune incluși de către diriginți în categoria „nivel ridicat al abilității sociale” cu numărul de elevi cu rezultate școlare slabe și foarte slabe incluși în aceeași categorie. Astfel, dintre 67 de elevi care au avut medii școlare anuale egale cu sau peste 9.00, aproximativ 45 % (adică 30) au fost apreciați ca având un nivel ridicat sau foarte ridicat al abilității sociale. La cealaltă extremitate, doar 3 dintre 30 de elevi cu medii școlare situate sub 8.00 au fost incluși printre elevii cu un nivel ridicat al abilității sociale.

Concluzii. Implicații pentru actul pedagogic

Ca abilitate de a percepe, înțelege și interpreta semnificația răspunsurilor și comportamentelor partenerilor de interacțiune în raport cu propriile semnale, cu o serie de caracteristici ale situației sociale comune și cu bagajul de cunoștințe acumulat prin experiența interpersonală anterioară, precum și ca abilitate de adecvare a propriilor răspunsuri în funcție de această semnificație, abilitatea socială reprezintă pentru elev una din resursele importante care îi permit adaptarea cognitivă, emoțională și comportamentală în cadrul schimburilor sociale specifice colectivului școlar, acumularea de cunoștințe și experiență, într-un cuvânt dezvoltarea personală. Prezența acestei abilități la un nivel ridicat, alături de inteligența generală, de o serie de dispoziții

emoționale, temperamentale și caracteriale, precum și de propriul sistem de trebuințe, așteptări și convingeri contribuie la inițierea și dezvoltarea unui sistem de schimburi sociale, prin intermediul cărora elevul își va construi o rețea interpersonală variată. Aceasta va fi accesată ori de câte ori elevul simte nevoia unui suport informațional sau emoțional. Cu timpul, rafinarea și dezvoltarea relațiilor sociale ale elevilor îi vor influența calitatea și gradul dezvoltării personalității, cu efecte benefice asupra adaptării la viața școlară.

De aceea cultivarea abilităților elevilor (acolo unde există) în planul relațiilor sociale trebuie să reprezinte pentru dascăli una din prioritățile formative. Dar pentru a le cultiva, dascălii trebuie să identifice elevii care le posedă, iar această identificare presupune un proces de măsurare și evaluare utilizând metode științifice recunoscute. În acest sens, apelul la serviciile psihologului (consilierului) școlar devine o necesitate, în condițiile în care dascălii pot recunoaște că nu au competențele necesare realizării unei evaluări psihologice complexe. Informațiile privind abilitățile și capacitățile sociale ale propriilor elevi obținute de la consilierul școlar îi pot servi profesorului diriginte în elaborarea și aplicarea unor planuri individualizate de antrenare a abilităților de interacțiune socială ale elevilor, în vederea formării la aceștia a capacității stabile de a interacționa în diferite situații. Mai mult, psihologul poate acorda asistență specializată în vederea formării și dezvoltării la profesori a competențelor de a evalua, utilizând metodologie specifică acreditată, diferite laturi ale personalității elevilor, în vederea dezvoltării celor mai puțin conturate sau a menținerii celor deja dezvoltate. Această idee a fost de altfel subliniată în repetate rânduri de cercetătorii în domeniul educației, partizani ai înființării și dezvoltării cabinetelor de consiliere școlară.

Din păcate, în realitatea școlară de la noi, lucrurile par să stea altfel. Mulți profesorii, fără a avea suficiente (uneori deloc) cunoștințe legate de exigențele și limitele evaluării psihologice prin diferite metode (convorbire psihologică, teste), nici experiență în acest sens și nici posibilitatea de a apela la serviciile unui consilier școlar, dar dorind să cunoască abilitățile și capacitățile elevilor cu care lucrează, apelează la o serie de metode sau tehnici mai puțin științifice (deci a căror adecvare și siguranță nu sunt verificate). În acest fel se poate ajunge la aprecieri de cele mai multe ori subiective („după ureche”), periculoase dacă avem în vedere „etichetele” cu privire la abilitățile, capacitățile, comportamentele și personalitatea elevilor care pot fi aplicate de profesori pe baza evaluărilor neștiințifice făcute.

Este și cazul aprecierii indirecte a inteligenței unui elev, pe baza notelor școlare obținute de acesta. Uitănd de una din concluziile cercetătorilor din domeniul pedagogiei, învățată în facultate, potrivit căreia inteligența condiționează reușita școlară (corelând pozitiv cu aceasta), dar numai până la un anumit nivel, dincolo de care intervin alți factori non-intelectuali (care țin de caracteristicile mediului familial, de sănătatea fizică, de personalitatea elevului), mulți dintre dascăli ajung să facă aprecieri riscante pentru elev de genul: „*Are rezultate școlare foarte bune, înseamnă că este inteligent !*” sau „*Îi merge capul, nu cred ca va avea probleme în a obține note bune și foarte bune la disciplina mea !*”. Iar în momentul în care dascălii constată că „predicțiile” lor nu sunt confirmate de rezultatele reale ale elevilor, rămân dezamăgiți sau se întreabă unde au greșit.

Studiul empiric întreprins de noi a avut drept scop tocmai demonstrarea influenței pe care o poate avea cunoașterea de către profesorii diriginți a notele școlare ale elevilor (considerate de mulți dintre dascăli cel mai important indicator al reușitei școlare) în aprecierea inteligenței sociale a acestora. Aprecierile profesorilor cu privire la abilitatea socială a elevilor au avut tendința de a se asocia cu mediile generale pe anul școlar anterior. Pe de altă parte, un număr semnificativ dintre elevii cu medii generale bune și foarte bune au fost apreciați de către profesorii diriginți ca dispunând de un nivel ridicat al abilității sociale, comparativ cu numărul foarte scăzut dintre elevii cu medii școlare slabe și foarte slabe incluși în aceeași categorie.

Aceste rezultate au evidențiat clar tendința profesorilor de a aprecia nivelul abilității sociale a elevilor în funcție de rezultatele școlare ale acestora. Implicațiile unei astfel de metode de apreciere a inteligenței pentru actul pedagogic sunt ușor de intuit. Un prim risc poate ține de formularea de către profesori, în cazul elevilor considerați ca fiind foarte inteligenți în general și din punct de vedere social, a unor cerințe și pretenții care să depășească cu mult posibilitățile și motivațiile reale ale acestora. Iar consecințele asupra imaginii și stimei de sine a unui elev care se vede incapabil să răspundă cerințelor profesorului exigent, ca și asupra adaptării sale școlare nu sunt greu de dedus. Un alt risc ține de neglijarea și subestimarea acelor elevi despre care profesorii au ajuns să creadă, pe baza rezultatelor școlare obținute în primele semestre școlare, că nu sunt prea inteligenți. Și într-un caz și în altul, etichetele superficial puse de unii profesori cu privire la nivelul inteligenței unui elev pot influența notările ulterioare la diferite discipline, în acest fel completându-se un cerc vicios care va conduce în multe cazuri la eșec școlar prin abandon sau prin rămânerea severă în urmă în ceea ce privește nivelul achizițiilor școlare.

Bibliografie:

- 1) Cucuș, C. (2000). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom;
- 2) Guilford, J. P., O' Sullivan. (1978). *Manuel d'application des tests d'intelligence sociale* (adaptation française). Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée;
- 3) Guilford, J. P. (1981). Higher-Order Structure-of-Intellect Abilities. *Multivariate Behavioral Research*, 16;
- 4) Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A Further Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75;
- 5) Jones, K., & Day, J. D. (1997). Discrimination of Two Aspects of Cognitive-Social Intelligence from Academic Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 89;
- 6) Keating, D. K. (1978). A Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70;
- 7) Kosmitzki, C., & John, O. P. (1993). The Implicit Use of Explicit Conceptions of Social Intelligence. *Personality & Individual Differences*, 15;
- 8) O' Sullivan, M., Guilford, J.P., & deMille, R. (1965). The Measurement of Social Intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory*, University of Southern California, 34;
- 9) Schneider, R. J., Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (1996). To Act Wisely in Human Relations: Exploring the Dimensions of Social Competence. *Personality and Individual Differences*, 21;
- 10) Sternberg, R. J. Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1986). People's Conceptions of Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41;
- 11) Vernon, P. E. (1933). Some Characteristics of the Good Judge of Personality. *Journal of Social Psychology*, 4;
- 12) Zapan, Gh. (1984). *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

CHESTIONAR
(pentru aprecierea elevilor după abilitatea socială)

Abilitatea socială reprezintă abilitatea de :

- cunoaștere a comportamentului altor indivizi (abilitatea de intuire, înțelegere a gândurilor, motivațiilor, sentimentelor și a intențiilor celuilalt, pe baza experienței acumulate în urma interacțiunii sociale);
- acceptare/relaționare la comportamentul altor persoane (abilitatea de a stabili și menține cu ușurință relații sociale, dar și de găsim soluții în menținerea relațiilor interpersonale);
- adaptare a comportamentului în funcție de situații sau așteptări (abilitatea de a prevedea și de a reacționa în mod flexibil, în orice situație socială).

Raportându-vă la definiția de sus, enumerați primii 3 elevi din clasă care dispun de această abilitate (indiferent de rezultatele lor școlare):

1. _____ 3. _____
2. _____

Enumerați acum următorii 5 elevi care dispun de această abilitate:

1. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____
3. _____

Încercați să identificați 3 elevi din clasă care dispun cel mai puțin de această abilitate (indiferent de rezultatele lor școlare):

1. _____ 3. _____
2. _____

Identificați și enumerați 5 elevi din clasă care dispun într-o mică măsură de această abilitate, situându-se, totuși, deasupra celor 3 menționați anterior:

1. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____

Apărut în revista electronică Jurnalul APR, nr.1/2005