ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 27, Αρ. 1 (2021)

Περί Χαρισματικότητος

Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στα χαρισματικά παιδιά

Αικατερίνη Πλούμπη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: 10.12681/plogos.27925

Copyright © 2021, Αικατερίνη Πλούμπη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πλούμπη Α., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στα χαρισματικά παιδιά. *Παιδαγωγικός Λόγος*, *27*(1), 121–143. https://doi.org/10.12681/plogos.27925

Αικατερίνη ΠΛΟΥΜΠΗ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στα χαρισματικά παιδιά

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.27925

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΕΜΦΑΝΙΖΕΤΑΙ Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΟΣΟΝ ΑΦΟρά την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Εν γένει, υποστηρίζεται ότι τα χαρισματικά άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο υπό μια διαφορετική οπτική γωνία η οποία περιλαμβάνει ευαισθησία, ιδεαλισμό, διορατικότητα, πολυπλοκότητα, εσωστρέφεια, τελειομανία και ηθικές ανησυχίες (Pinxten, Derksen & Peters, 2020. Silverman, 2005). Επίσης, διαθέτουν ένα μοναδικό τρόπο να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τη σχέση τους με αυτόν και δεν σκέπτονται μόνο διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους αλλά αισθάνονται και διαφορετικά (Schreglmann & Öztürk, 2018. Silverman, 1993), αγνοώντας τι τους προκαλεί τη συνεχή ανάγκη για δράση, αφού ένα από τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών αποτελεί η έντονη ενεργητικότητα. «*Ίσως δεν έχουν καμία επιλογή παρά να εξερευνούν, να συνθέτουν, να γράφουν, να ζωγραφίζουν, να αναπτύσσουν θεωρίες, να διεξάγουν έρευνες ή να κάνουν οτιδήποτε άλλο αποτελεί στόχο τους*» (Roeper, 1991, σελ. 90).

Ένα από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι η υψηλή τους νοημοσύνη (IQ). Όμως, η νοημοσύνη αυτή δεν αρκεί από μόνη της να οδηγήσει τα άτομα αυτά στην επιτυχία στους διάφορους τομείς της ζωής τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι εξίσου απαραίτητη για την ύπαρξη της επιτυχίας και για αυτόν το λόγο δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται.

Σύμφωνα με τον Daniel Goleman, με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη νοείται «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Είναι επίσης η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του

και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματά του όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις». Η διανοητική νοημοσύνη (IQ) και η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι δύο διακριτές και ξεχωριστές ικανότητες του ανθρώπου. Ωστόσο, συνδέονται μεταξύ τους καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη.

Τα πιο σημαντικά ευρήματα που έχουν προκύψει από έρευνες που μελετούν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στα χαρισματικά παιδιά είναι ότι τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ωρίμαση, καλύτερη προσαρμογή και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Acka, 2010. Al-Hamdan, Al-Jasim & Abdulla, 2017).

Χαρισματικότητα

Αν και δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ερευνητών ως προς την ακριβή φύση της «χαρισματικότητας», εντούτοις θα μπορούσε να οριστεί ως η ασύγχρονη ανάπτυξη «*στην οποία οι υψηλές νοητικές ικανότητες δημιουργούν εσωτερικές εμπειρίες και επίγνωση των χαρισματικών ατόμων της διαφορετικότητάς τους από το μέσο άνθρωπο*» (Columbus Group, 1991). Ο όποιος βαθμός διαφορετικότητας ενδέχεται να καταστήσει τα χαρισματικά παιδιά ιδιαιτέρως ευάλωτα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, με αποτέλεσμα να χρήζουν άμεσης μέριμνας από γονείς, δασκάλους και όσους παρέχουν συμβουλευτικό έργο για την επίτευξη της βέλτιστης ανάπτυξής τους (Bailey, 2011. Syafril et al., 2020).

Οι αντιλήψεις του Gagné για τη χαρισματικότητα και το ταλέντο περιλαμβάνουν την ανάλυση της χαρισματικότητας σε τέσσερις τομείς: την πνευματική, την κοινωνική/συναισθηματική, τη δημιουργική και την αισθησιοκινητική χαρισματικότητα. Ο Gagné διακρίνει τη χαρισματικότητα από το ταλέντο, γεγονός που υποδηλώνει ότι η δυνατότητα που μπορεί να υπάρχει στους τομείς της χαρισματικότητας δύναται να εξελιχθεί σε ταλέντο μέσω της καλλιέργειας των δυνατοτήτων που εμφανίζει το χαρισματικό άτομο. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της δυναμικής επιρροής των ενδοατομικών, διαπροσωπικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων, όπως η διασύνδεση μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών, οικογενειακής ανατροφής και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου (Papadopoulos, 2020. Smith, 2008).

Ο Silverman (1993) αναφέρει ότι: «η γνωστική πολυπλοκότητα και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των χαρισματικών παι-

διών δημιουργούν μοναδικές εμπειρίες και γνώση που τους διαχωρίζουν από τα άλλα παιδιά. Ένα βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η ηθική ευαισθησία, η οποία είναι απαραίτητη για την ευημερία ολόκληρης της κοινωνίας των πολιτών» (σελ. 52).

Σε γενικές γραμμές, η ηθική σχετίζεται με δύο τρόπους με τα χαρισματικά παιδιά. Ο πρώτος τρόπος αναφέρεται στην πολιτισμική ηθική και συνδέεται άμεσα με τις προσδοκίες της κοινωνίας ενώ ο δεύτερος αναφέρεται αμιγώς στην προσωπική ηθική των χαρισματικών ατόμων. Πιο αναλυτικά, ό,τι θεωρείται ηθική συμπεριφορά για την πλειοψηφία των ανθρώπων επηρεάζει τους διάφορους τρόπους μάθησης καθώς και την αντίληψη για την έννοια του όρου της χαρισματικότητας και το τι θεωρείται υπεροχή. Η πολιτισμική ηθική καθορίζει σε ποια παιδιά αρμόζουν ειδικές ευκαιρίες μάθησης. Αυτό εξαρτάται από παράγοντες όπως το φύλο και το κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα από κάποιους μαθητές να αναμένεται επιτυχία και από άλλους αποτυχία. Η προσωπική ηθική των χαρισματικών παιδιών αφορά στο επίπεδο της ηθικής τους που σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές αναμένεται να είναι υψηλότερα των άλλων παιδιών, ενώ σύμφωνα με άλλους τα χαρισματικά παιδιά θεωρούνται περισσότερο επιρρεπή σε παραβατικές συμπεριφορές (Eren, Çete, Avcil & Baykara, 2018. Freeman, 2009).

Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές (π.χ. Freeman, 1998. Merrell, Gill, McFarland & McFarland, 1996. Neihart, 1999. Nail & Evans, 1997. Ozbey, 2020) υποστηρίζουν ότι οι χαρισματικοί νέοι εμφανίζουν καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε σχέση με τους υπόλοιπους. Εν αντιθέσει με άλλους (π.χ. Gross, 1994. Metha & McWhirter, 1997. Silverman, 1993. Webb, 1993. Winsor & Mueller, 2020) οι οποίοι πιστεύουν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι ευάλωτα στην εμφάνιση κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Έρευνα των Andreani και Pagnin (1993) έδειξε ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν ξεκάθαρο προβάδισμα ως προς την ωρίμανση της ηθικής σκέψης λόγω της πρώιμης πνευματικής τους ανάπτυξης. Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά κατακτούν σχετικώς πιο γρήγορα υψηλότερο επίπεδο ηθικής σκέψης εν συγκρίσει προς τους συνομηλίκους τους (Karnes & Brown, 1981). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από πιο πρόσφατες έρευνα (Sternberg, 2017. Tirri Nokelainen & Holm, 2008).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων είναι η υψηλότερη διανοητική νοημοσύνη συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Ο Parker (1997) επισημαίνει ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι διανοητικά πιο ώριμα από ό, τι τα παιδιά της ηλικίας τους, απολαμβάνουν

την πνευματική πρόκληση, είναι περίεργα και προτιμούν την πολυπλοκότητα από την απλότητα. Είναι παρατηρητικά, ρωτούν, βγάζουν συμπεράσματα. Πολλά χαρισματικά παιδιά δεν έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο δεν είναι απαραίτητα χαρισματικά. Σε αντίθεση με άλλους, όμως, οι πραγματικά χαρισματικοί μαθητές έχουν την τάση να μαθαίνουν πιο γρήγορα, σε βάθος, είναι συνήθως πιο μπροστά από τους συνομηλίκους τους σε τουλάχιστον ένα σημαντικό τομέα, όπως στις επιστήμες ή τις τέχνες και πολλά από αυτά αναπτύσσουν χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς (Johnsen, 2004. Καμπόλη & Αντωνίου, 2011). Ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι είναι καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά βασίζονται στις αντιδράσεις των άλλων για να αξιολογήσουν την επίδοσή τους (Hoge & Renzulli, 1991). Η αυξημένη ευαισθησία των χαρισματικών παιδιών σε συνδυασμό με την τελειοθηρία τους τα ωθεί να θεωρούν ότι οι γύρω τους είναι ιδιαιτέρως επικριτικοί απέναντί τους. Τέτοιου τύπου πεποιθήσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν τα χαρισματικά παιδιά στην ανάπτυξη αρνητικής αυτοεικόνας (Silverman, 1993. Wiley, 2020). Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να αφορά και στα δύο φύλα, καθώς οι έφηβοι αισθάνονται ότι οι συνομήλικοί τους τούς πιέζουν να συμμορφώνονται στις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν επικρατήσει στην κάθε κοινωνία για τα δύο φύλα.

Ωστόσο, οι έφηβες χρησιμοποιούν κυρίως την κοινωνική αλληλεπίδραση ως μέσο προσδιορισμού της ποιότητας και της αποδοχής των επιτευγμάτων τους. Συχνά, μάλιστα, βιώνουν τη χαρισματικότητά τους ως εμπόδιο των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Ο φόβος της επιτυχίας ενδέχεται να οδηγεί τα κορίτσια σε χαμηλότερες επιδόσεις, δεδομένου επίσης ότι οι χαμηλές επιδόσεις συνεπάγονται περισσότερο χρόνο για κοινωνικές δραστηριότητες.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι συχνά κοινωνικά και συναισθηματικά απομονωμένοι. Τα χαρισματικά παιδιά αισθάνονται το «ασύγχρονο» που υπάρχει στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη εν συγκρίσει προς τους συμμαθητές τους. Η δυσκολία που προκύπτει από το γεγονός αυτό στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των χαρισματικών παιδιών με τους συνομηλίκους τους είναι δυνατόν να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση, σε απομόνωση και μοναξιά (Ashman & Merrotsy, 2009. Chen, Fan, Wu & Cheung, 2020).

Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλά χαρισματικά παιδιά αρνούνται να παρακολουθήσουν το σχολείο, αισθάνονται μοναξιά, άγχος, εκδηλώνουν

κατάθλιψη και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (π.χ. Gross, 1993. Silverman, 1993). Εντούτοις, σε έρευνα των Richards, Encel και Shute (2003) βρέθηκε ότι οι χαρισματικοί έφηβοι έχουν καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή από τους συνομηλίκους τους, πιο θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, μικρότερη τάση για κατάθλιψη και μεγαλύτερη αίσθηση επάρκειας.

Τα χαρισματικά παιδιά κατά βάση διαθέτουν ενσυναίσθηση, ευαισθησία και υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας, χαρακτηριστικά που δικαιολογούν την έντονη ανησυχία και ευαισθησία που εκδηλώνουν τα παιδιά αυτά για τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων. Τα χαρακτηριστικά τους αυτά συμβάλλουν στην υψηλή ηθική εγρήγορση, την τελειοθηρία, την εσωστρέφεια, τον ιδεαλισμό, την αναπτυξιακή ασυγχρονία και μπορεί να τα οδηγήσουν επίσης σε σχολική αποτυχία (Gross, 2004).

Ο Gallagher (1990) υποστήριξε ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι σε θέση να απεικονίσουν το μέλλον. Η εικόνα αυτή, όμως, δεν είναι πάντα ρόδινη. Τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζονται συχνά περισσότερο αρνητικά για το μέλλον (George & Gallagher, 1979) και έχει ακόμη βρεθεί ότι μια πιο απαισιόδοξη προοπτική για το μέλλον συνδέεται γενικά με την υψηλότερη νοημοσύνη (Freeman, 1994. Vötter, 2020)

Σε πιο πρόσφατη έρευνα (von Karolyi, 2006) η οποία πραγματοποιήθηκε σε χαρισματικά παιδιά δημοτικού και τους γονείς τους βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτά κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά δεν υπερέχουν στον προσδιορισμό των προβλημάτων αυτών ούτε δίδουν μεγαλύτερη σημασία σε ζητήματα που θεωρούν σημαντικά. Από την έρευνα που έγινε στους γονείς τους, όμως, φάνηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά είχαν υψηλότερη επίγνωση των προβλημάτων συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Σε έρευνα των Tirri και Ubani (2005), η οποία διεξήχθη σε χαρισματικούς Φιλανδούς μαθητές ηλικίας 12-13 ετών, φάνηκε ότι η νοημοσύνη και η ηθική διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη νοηματοδότηση της ζωής τους. Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα θέματα που αφορούν στο νόημα της ζωής σχετίζονται με τη σχέση του ατόμου με το Θεό, τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο. Ακόμη, οι μαθητές με παρόμοιο εκπαιδευτικό προφίλ μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετική οπτική για το νόημα της ζωής. Οι διαφορές αυτές αντανακλώνται στην πνευματική τους ευαισθησία και την ηθική τους κρίση. Τέλος, βρέθηκε ότι η προσωπική τους κοσμοθεωρία είναι πιθανότερο να οδηγήσει τα χαρισματικά κορίτσια στην επιλογή επαγγέλματος σε μεγαλύτερο βαθμό από τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες.

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στην αρχή, οι ψυχολόγοι επικεντρώνονταν στις γνωστικές δομές, όπως η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων στην προσπάθειά τους να περιγράψουν τη νοημοσύνη. Με την πάροδο των χρόνων, όμως, οι ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν αυτόν τον προσανατολισμό και να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν και άλλες μη διανοητικές πτυχές της νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ο DavidWechsler υποστήριξε ότι αυτές οι μη διανοητικές πτυχές της νοημοσύνης είναι απαραίτητες για την επιτυχία ενός ατόμου στη ζωή.

Ο Gardner (1993) με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης έκανε λόγο για την ύπαρξη επτά τύπων νοημοσύνης: α) λογικομαθηματική νοημοσύνη, β) γλωσσική νοημοσύνη, γ) νοημοσύνη αντίληψης του χώρου, δ) μουσική νοημοσύνη, ε) σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη, στ) διαπροσωπική νοημοσύνη και ζ) ενδοπροσωπική νοημοσύνη.

Στα τέλη του 1990, ο Goleman ανέφερε τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μια έννοια αντίθετη του νοητικού πηλίκου (IQ), αλλά μάλλον μια ξεχωριστή ανεξάρτητη κατηγορία της. Μάλιστα, υποστήριξε ότι η επιτυχία εξαρτάται από διάφορα είδη νοημοσύνης και από τον έλεγχο των συναισθημάτων. Η διανοητική νοημοσύνη δεν αρκεί από μόνη της να οδηγήσει στην επιτυχία. Σύμφωνα με τον Goleman, η διανοητική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει μόνο το 20% της συνολικής επιτυχίας. Το υπόλοιπο 80% αφορά στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.

Ο Goleman ορίζει πέντε βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβανομένων της αυτογνωσίας, του χειρισμού των συναισθημάτων, της κινητοποίησης του εαυτού και του ελέγχου, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αργότερα, ο ορισμός καθιερώθηκε ως «η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει το συναίσθημα με ακρίβεια, η ικανότητα να κατανοεί το συναίσθημα, η ικανότητα να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά για τη διευκόλυνση της σκέψης και η ικανότητα να ελέγχει τα συναισθήματά του εαυτού του και των άλλων» (Salovey & Pizarro, 2003).

Οι Salovey και Pizaro ισχυρίζονται ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολύτιμη καθώς παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών στο συναισθηματικό τομέα, καθώς, επίσης, επεκτείνει τις παραδοσιακές απόψεις για τη νοημοσύνη, συμπεριλαμβάνοντας το γνωστικό και το συναισθηματικό τομέα εξίσου. Οι κοινωνικοί επιστήμονες και οι ψυχολόγοι, πλέον, έχουν αρχίσει να

μελετούν τη σχέση που φαίνεται να έχει η συναισθηματική νοημοσύνη με την ηγεσία, τη δυναμική της ομάδας και τις σχολικές επιδόσεις (Abisamra, 2000. Aremu, 2004. Ashfort & Humphrey, 1995. Thomas & Allen, 2021).

Ήδη από το 1979, η Madge είχε δώσει τον εξής ορισμό: «Κανείς δεν έχει ποτέ ισχυριστεί ότι η μέτρηση της νοημοσύνης μπορεί να εκτιμήσει την πιθανότητα ενός ατόμου να γίνει ενεργό, υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας, το ρόλο του ως ηγέτη μιας ομάδας, τη συμβολή του στην ανθρωπότητα, ή την ικανότητά του να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους. Υπάρχουν πολλά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως η ειλικρίνεια, το θάρρος, η ενσυναίσθηση που δεν έχουν καμία σχέση απολύτως με το νοητικό πηλίκο».

Τα τελευταία χρόνια, η επιστήμη προχώρησε σε μια εντυπωσιακή σειρά ανακαλύψεων σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη ζωή του ανθρώπου. Περισσότερο και από το δείκτη νοημοσύνης IQ, η συναισθηματική επίγνωση και η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τα συναισθήματά του καθορίζουν την επιτυχία και την ευτυχία στη ζωή συμπεριλαμβανομένων και των οικογενειακών σχέσεων. Οι γονείς που διαθέτουν «συναισθηματική νοημοσύνη» σημαίνει ότι έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών τους, μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση, να τα καθησυχάσουν και να τα καθοδηγήσουν. Για τα παιδιά που διδάσκονται τα περισσότερα συναισθηματικά μαθήματα από τους γονείς τους, η συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει ότι είναι ικανά να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να αναβάλλουν για αργότερα την ικανοποίησή τους, να βρίσκουν για τον εαυτό τους κίνητρα, να κατανοούν τα κοινωνικά σήματα των άλλων ανθρώπων και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής (Gershon & Pellitteri, 2018. Gottman, 2000).

Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς εφαρμόζουν τη συναισθηματική αγωγή έχουν καλύτερη υγεία και επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις απ' ότι τα παιδιά που δεν δέχονται από τους γονείς τους ανάλογη καθοδήγηση. Τα πρώτα δημιουργούν σταθερότερες φιλίες, εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, βιώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα, γίνονται περισσότερο ανθεκτικά και προφυλάσσονται αποτελεσματικότερα από τις αρνητικές επιδράσεις των συζυγικών συγκρούσεων και του διαζυγίου (Costa, Barberis, Gugliandolo, Larcan & Cuzzocrea, 2018. Gottman, 2000).

Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η διανοητική νοημοσύνη (IQ) και η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι δύο διακριτές και ξεχωριστές ικανότητες του ανθρώπου. Ωστόσο, συνδέονται μεταξύ τους καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Μέχρι πριν μερικά χρόνια οι περισσότεροι γονείς

πίστευαν ότι το να φροντίσουν για την πνευματική και νοητική πρόοδο τον παιδιών τους αποτελούσε κύριο μέλημα στον σκοπό τους να δημιουργήσουν αυτάρκεις και ικανούς ανθρώπους. Ωστόσο, με τη θεωρία του Goleman αποδεικνύεται πως η πραγματική ευφυΐα δεν είναι μόνο διανοητική (IQ).

Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματικότητα

Η συναισθηματική νοημοσύνη μαζί με τη διανοητική νοημοσύνη συμβάλλουν στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας όταν και οι δύο πτυχές της ανθρώπινης νοημοσύνης υπερβαίνουν τις κανονιστικές τιμές.

Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επίτευξη σε διάφορους τομείς της ζωής (π.χ., Bar-On & Parker, 2000. Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001. Druskat, Sala & Mount 2005. Geher, 2004. Szczygieł & Mikolajczak, 2017). Υποτίθεται, εξάλλου, ότι ορισμένες από τις βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσουν σε καινοτόμες και δημιουργικές λύσεις προβλημάτων, οι οποίες συμβάλλουν στη χαρισματικότητα εν γένει (Bar-On, 2007). Η συναισθηματική νοημοσύνη, λοιπόν, παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Σημαντικά ευρήματα ερευνών πως οι χαρισματικοί μαθητές δεν έχουν μόνο προβάδισμα όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις αλλά είναι και πιο ώριμοι κοινωνικά και συναισθηματικά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Neihart, 1999). Έρευνα του Terman (1925) έδειξε μια τάση θετικής ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής για τα χαρισματικά παιδιά. Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει ότι οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής υπερευερεθιστότητας («overexcitability») (π.χ., Ackerman, 1997. Al-Hroub & Krayem, 2020. Breard, 1994. Miller, Silverman & Falk, 1994). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα συναισθηματικώς και κοινωνικώς χαρισματικά παιδιά είναι πιο ικανά από τους συνομηλίκους τους να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που έχουν (Bar-On & Maree, 2009).

Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση ήταν 1,5 φορές πιο πιθανό να είναι χαρισματικοί συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση (π.χ. Konstantopoulos, Modi & Hedges, 2001). Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ χαρισματικότητας και αυτοπε-

ποίθησης, ανθεκτικότητας και επίτευξης. Άλλα ευρήματα δείχνουν ότι η νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, την προσαρμοστικότητα και αρνητικά με την εγκληματικότητα και κάποιες μορφές ψυχικής ασθένειας (π.χ. Austin et al. 2002. Oppong, Shore & Muis, 2019. Zeidner, 1995. Zeidner & Matthews, 2000). Ίσως αυτές οι κοινωνικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις του χαρισματικού παιδιού μπορούν να αποδοθούν σε αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν υψηλότερη απόδοση από ό,τι οι συμμαθητές τους ως προς το γνωστικό τους επίπεδο, τη δημιουργικότητα, τις τέχνες και την ηγετική συμπεριφορά. Ακόμη, έρευνες έχουν βρει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο προαναφερθέντων πληθυσμών στις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν στην αυτοσυνείδηση, στη διαχείριση και κινητοποίηση των συναισθημάτων αλλά δεν βρέθηκαν διαφορές στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Acka, 2010. Hornstra, Bakx, Mathijssen & Denissen, 2020).

Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι οι ευφυείς μαθητές έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την αυτοσυνείδηση και τη διαχείριση του συναισθήματός τους. Βέβαια, είναι ανάγκη να τονιστεί ότι δεν αναπτύσσουν όλα τα χαρισματικά παιδιά την ίδια ανθεκτικότητα και δεν βιώνουν όλα τα ίδια επίπεδα ψυχικής υγείας, όπως πιθανόν να αναμένεται από αυτά (Fiedler, 1993. Taghinejad, Abedi & Yarmohammadiyan, 2019). Έτσι, μπορεί να είναι συχνά κοινωνικά, συναισθηματικά και περιβαλλοντικά απομονωμένα. Όπως προαναφέρθηκε, αυτό συμβαίνει γιατί αισθάνονται το «ασύγχρονο» που υπάρχει στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Έχει υποστηριχτεί ότι τα παιδιά αυτά επηρεάζονται πνευματικά και ψυχικά από το περιβάλλον τους, και ιδιαιτέρως από αυτό του σχολείου (Colangelo & Davis, 2003). Έτσι, η δυσκολία που προκύπτει από το γεγονός αυτό στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των χαρισματικών παιδιών με τους συνομηλίκους τους μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση, στην απομόνωση και στη μοναξιά (Alexopoulou, Batsou & Drigas, 2019. Ashman & Merrotsy, 2009).

Από την άλλη πλευρά, όμως, η έρευνα των Lee και Olszewski-Kubilius (2006) έδειξε ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν διέφεραν από τους συνομηλίκους τους όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα χαρισματικά αγόρια είχαν ίδια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης με τους συμμαθητές τους αλλά τα χαρισματικά κορίτσια υστερούσαν ως προς τις συμμαθήτριές τους στα επίπεδα συ-

ναισθηματικής νοημοσύνης. Σε σύγκριση, όμως, των χαρισματικών αγοριών με τα χαρισματικά κορίτσια βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικών ικανοτήτων συμπεριλαμβανομένων της κατανόησης των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων ανθρώπων αλλά και της φροντίδας. Ομοίως, έρευνα των Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker και Kloosterman (2006) έδειξε ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών δεν διαφέρουν από αυτά των συμμαθητών τους. Επίσης, σύμφωνα με τους Al-Hamdan και συν. (2017), τα αγόρια βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τα κορίτσια, ανεξαρτήτως αν ήταν χαρισματικά ή αγόρια μέσων ικανοτήτων.

Υπάρχουν, όμως, και ερευνητές που έχουν επισημάνει τις αδυναμίες των χαρισματικών παιδιών (Plucker & Levy, 2001). Σύμφωνα με αυτούς, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να είναι πιο επιρρεπείς σε δυσκολίες προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνοδεύουν τη χαρισματικότητα. Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ανταγωνιστικότητα, η τελειομανία, η κατάθλιψη και ο φθόνος (π.χ., Lee, An & Choe, 2020. Masse & Gagne, 2002. Plucker & Stocking, 2001. Robinson & Noble, 1987). Οι χαρισματικοί έφηβοι συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες για το άτομο, όπως διαπροσωπικές συγκρούσεις και συναισθηματικές μεταπτώσεις (Kotinek, 2018. McLeod & Cropley, 1989). Έτσι, τα χαρισματικά παιδιά συχνά αντιμετωπίζονται από τους συνομηλίκους τους, ως εκκεντρικά, απομονωμένα από το κοινωνικό τους περιβάλλον και σνομπ (π.χ., Coleman, 1985. McLeod & Cropley, 1989. Wellisch, 2020).

Η κοινωνία έχει από τους χαρισματικούς μαθητές υπερβολικές προσδοκίες για άριστη σχολική επίδοση. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές συχνά θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά έχουν εξαιρετικές γνωστικές ικανότητες και αναμένουν από αυτά να υπερέχουν στους περισσότερους τομείς της σχολικής ζωής (Coleman, 1985. Roedel, 1986. Ruf, 2021). Έτσι, οι χαρισματικοί μαθητές συχνά πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θεωρούν τη σχολική τους επιτυχία δεδομένη και αξιολογούν αυστηρά την εργασία τους, παραλείποντας τη θετική ανατροφοδότηση προς τα παιδιά αυτά για τις καλές επιδόσεις τους (Clinkenbeard, 1991). Επιπλέον, τα χαρισματικά παιδιά που προσπαθούν, αλλά αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις εξαιρετικά υψηλές προσδοκίες, μπορεί να υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, στρες, κατάθλιψη και γενικά να έχουν κακή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (McMann & Oliver,

1988. Peairs, Putallaz & Costanzo, 2019). Ευρήματα ερευνών που αφορούν στην ανατροφή των παιδιών και εν γένει στην εκπαίδευσή τους έχουν δείξει ότι η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό και θετικό ρόλο στην ανάπτυξη των ταλέντων και των δυνατοτήτων των χαρισματικών παιδιών (π.χ., Bloom, 1985. Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993. Manasawala & Desai, 2019. Piirto, 1999). Συγκεκριμένα, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των χαρισματικών παιδιών, η οικογένεια συνιστά το περιβαλλοντικό πλαίσιο εκείνο που διεγείρει και πυροδοτεί τη δημιουργικότητα, αλλά και που ενισχύει και συνάμα αξιολογεί τις δημιουργικές παιδικές ιδέες και συμπεριφορές (π.χ. Pang, Lu, Long, Wang & Lin, 2020. Sternberg & Lubart, 1993).

Επίσης, έχει βρεθεί ότι οικογένειες με τεταμένες σχέσεις μεταξύ των μελών και δυσαρμονικές συνθήκες συχνά ωθούν τα παιδιά στην απόκτηση ισχύος η οποία οδηγεί στη δημιουργικότητα (Albert, 1994). Άλλοι ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι το στρεσογόνο οικογενειακό περιβάλλον, εάν παρέχει υποστήριξη, μπορεί να δώσει ιδιαίτερα κίνητρα στα παιδιά (π.χ. Kaya, 2020. Olszewski-Kubilius, Kulieke & Buescher, 1987). Ο Russell (1979), μάλιστα, είχε εντοπίσει ότι οι οικογένειες που είναι σε θέση να διαχειρίζονται με επιτυχία τις κρίσεις που μπορεί να βιώνουν κατά καιρούς συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νεαρών μελών τους συγκριτικά με τις οικογένειες που δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις κρίσεις. Επιπλέον, δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη στρεσογόνου περιβάλλοντος αλλά πιο σημαντική καθίσταται η ισορροπία μεταξύ των επιπέδων στρες και της υποστήριξης που παρέχεται από την οικογένεια στη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που υποβοηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη των ταλέντων τους (Csikszentmihalyi et al., 1993. Renati, Bonfiglio & Pfeiffer, 2017). Πιο συγκεκριμένα, ένα στρεσογόνο οικογενειακό περιβάλλον θα μπορούσε να οδηγήσει το χαρισματικό παιδί στην αναζήτηση καταφύγιου στην ασφάλεια των πνευματικών δραστηριοτήτων και στη χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων ως συναισθηματικών διεξόδων ή επίσης να το οδηγήσει να ωριμάσει ψυχικά σε μικρή ηλικία (Albert, 1980). Από την άλλη πλευρά, οι στρεσογόνες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας μπορούν να προετοιμάσουν το χαρισματικό παιδί ώστε να αντιμετωπίσει αργότερα στη ζωή τις πνευματικές ιδιαιτερότητες διάφορων δημιουργικών ανθρώπων (Akhtar & Kartika, 2019. Feldman, 1994. Gardner, 1994). Έρευνα του Chan (2005) έδειξε ότι η εσωτερική δύναμη και αντοχή μιας οικογένειας σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης του χαρισματικού παιδιού μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη δημιουργικότητά του. Με άλ-

λα λόγια, είναι πιθανόν, τα δημιουργικά παιδιά να έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και να προέρχονται από «ανθεκτικές» οικογένειες.

Συμπεράσματα

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μία ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και θα πρέπει να εντάσσονται στην ειδική αγωγή. Αποτελούν μία ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα, η οποία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από γονείς, εκπαιδευτικούς και όσους παρέχουν συμβουλευτικό έργο προκειμένου να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τη «χαρισματικότητά» τους και τα ταλέντα τους με σωστό τρόπο και στο μέγιστο βαθμό.

Είναι συχνό το φαινόμενο τα χαρισματικά παιδιά να «χάνονται» μέσα στο ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους ή εξαιτίας ανεπάρκειας κατά τη διαδικασία αξιολόγησης δεν τυγχάνουν της κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να διαμορφώνονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά αυτά για να μπορούν να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Έτσι, δεν θα διατρέχουν τον κίνδυνο να βαρεθούν, να κλειστούν στον εαυτό τους και να μειώσουν τη σχολική τους επίδοση.

Αναλυτικότερα, τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν συγκεκριμένα μαθήματα γύρω από τα ενδιαφέροντά τους και τα ταλέντα τους. Η διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης μπορεί να παρέχει το εκπαιδευτικό περιβάλλον εντός του οποίου η διδασκαλία και οι παράγοντες μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών σε ταλαντούχους μαθητές. Επιπλέον, τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να έρχονται σε επαφή και με άλλα χαρισματικά παιδιά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά και να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς.

Εν κατακλείδι, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι για να καταστεί δυνατή και αποτελεσματική η οποιαδήποτε υποστήριξη προς τα χαρισματικά παιδιά κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία, κρίνεται αναγκαία η επίγνωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και όσων παρέχουν συμβουλευτικό έργο του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται τον κόσμο, την πραγματικότητα και τον εαυτό τους και του τρόπου με τον οποίο τοποθετούνται σε σύγχρονα κοινωνικά, ανθρωπιστικά, ηθικά

και άλλα ζητήματα. Κατά συνέπεια, προκύπτει αδήριτη η ανάγκη για περαιτέρω συστηματική και διεξοδική μελέτη προς την κατεύθυνση αυτή δεδομένου μάλιστα ότι οι υπάρχουσες συναφείς μελέτες στο διεθνή χώρο παραμένουν μέχρι και σήμερα σχετικά περιορισμένες.

Βιβλιογραφία

ABISAMRA, N. (2000). The relationship between Emotional Intelligent and Academic Achievement in Eleventh Graders. *Research in Education, 4*, 56-66.

ACKERMAN, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review, 19*, 229-236.

AKCA, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 553-558.

AKHTAR, H., & KARTIKA, Y. (2019). Intelligence and creativity: an investigation of threshold theory and its implications. *Journal of Educational & Psychology, 9*(1), 131-138.

ALBERT, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly, 24*, 87-95.

ALBERT, R. S. (1994). The achievement of eminence: A longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 282-315). Norwood, NJ: Ablex.

ALEXOPOULOU, A., BATSOU, A., & DRIGAS, A. (2019). Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. *International Journal of Online & Biomedical Engineering, 15*(14), 78-86.

AL-HAMDAN, N. S., AL-JASIM, F. A., & ABDULLA, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review, 39*(2), 132-142.

AL-HROUB, A., & KRAYEM, M. (2020). Overexcitabilities and ADHD in gifted adolescents in Jordan: Empirical evidence. *Roeper Review, 42*(4), 258-270.

ANDREANI, O., & PAGNIN, A. (1993). Nurturing the moral development of the gifted. In K. Heller, F. Mönks, & H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 539 553). Oxford: Pergamon Press.

AREMU, A. O. (2004). Psychological and Sociological determinant of academic achievement of Nigeria adolescents. *Ife Psychologia. An international Journal of Psychology in Africa, 12*(2), 149-161.

ASHFORT, B.E., & HUMPHREY, R.H (1995). Emotion in the work place A Reappraisal. Human Relation, *48*(2), 613-619.

ASHMAN, A., & MERROTSY, P. (2009). Diversity and educational environments. In A. Ashman, & J. Elkins (Eds.), *Education for inclusion and diversity*. Camberwell, Vic.: Pearson Education Australia.

AUSTIN, E. J., DEARY, I. J., WHITEMAN, M. C., FOWKES, F. G. R., PEDERSEN, N. L., RABBITT, P., ET AL. (2002). Relationships between ability and personality: Does intelligence contribute positively to personal and social adjustment? *Personality and Individual Differences, 32*, 1391-1411.

BAILEY, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*(3), 208-222.

BAR-ON, R., & MAREE, J. G. (2009). In search of emotional–social giftedness: A potentially viable and valuable concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 559-570). Springer Science & Business Media B. V.

BLOOM, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

BREARD, N. S. (1994). *Exploring a different way to identify gifted African-American students. Unpublished doctoral dissertation*. University of Georgia.

CHAN, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education, 2*, 47-56.

CHEN, X., FAN, X., WU, J., & CHEUNG, H. Y. (2020). Factors Related to Suicidal Cognitions of Academically Gifted Students in the Chi-

nese Social–Cultural Context: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly, 64*(3), 204-218.

CLINKENBEARD, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted, 15*, 56 -63.

COLANGELO, N., & DAVIS, G. A. E. (2003). *Handbook of gifted education* (3rded.). Boston: Pearson Education, Inc.

COLEMAN, L. J. (1985). *Schooling the gifted. Knoxville*, TN7 Addison-Wesley.

COLUMBUS GROUP. (1991, JULY). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, OH. Retrieved from http://www.nagc.org/index.aspx?id=574.

COSTA, S., BARBERIS, N., GUGLIANDOLO, M. C., LARCAN, R., & CUZZOCREA, F. (2018). The intergenerational transmission of trait emotional intelligence: The mediating role of parental autonomy support and psychological control. *Journal of Adolescence, 68*, 105-116.

CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K., & WHALEN, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

EREN, F., ÇETE, A. Ö., AVCIL, S., & BAYKARA, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry, 55*(2), 105-112.

FELDMAN, D. H. (1994). Creativity: Dreams, insights, and transformations. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp.85-102). Westport, CT: Praeger.

FIEDLER, E. D. (1993). Square pegs in round holes: Gifted kids who don't fit in. *Understanding our gifted, 5*, 11-14.

FREEMAN, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 197.

FREEMAN, J. (1998). *Educating the very able: Current international research*. London: Stationary Office.

FREEMAN, J. (2009). Morality and giftedness. In T. Balchin, B. Hymer, & D. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 141-148). London: Routledge.

GALLAGHER, J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted, 13*, 202-211.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (1994). The fruits of asynchrony: A psychological examination of creativity. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp. 47-68). Westport, CT: Praeger.

GEORGE, P., & GALLAGHER, J. (1979). Children's thoughts about the future: A comparison of gifted and non-gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 2*, 33-42.

GERSHON, P., & PELLITTERI, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education, 10*(2), 26-41.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. NewYork: Bantam Books.

GOTTMAN, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. [Μτφρς: Ξενάκη, Χ. Επιμ: Χατζηχρήστου Χ.]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

GROSS, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge: London.

GROSS, M. U. M. (1994). Responding to the social and emotional needs of gifted children. *The Australian Journal of Gifted Education, 3*(2), 4-10.

GROSS, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.

HOGE, R. D., & RENZULLI, J. S. (1991). *Self-Concept and the gifted child. Research-Based decision making series*. Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.

HORNSTRA, L., BAKX, A., MATHIJSSEN, S., & DENISSEN, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences, 80*, 101871.

JOHNSEN, S. K. (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco: Prufrock Press, Inc.

ΚΑΜΠΟΛΗ, Γ., & ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α –Σ. (2011). *Ηγετικές ικανότητες χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών*. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 151-159). 1ος Τόμος Εισηγήσεων. Αθήνα.

KARNES, F., & BROWN, K. (1981). Moral development and the gifted: An initial investigation. *Roeper Review, 3*, 8-10.

KAYA, N. G. (2020). Supporting of gifted children's psychosocial developments in preschool period. *Social Sciences, 1*(1), 25-30.

KONSTANTOPOULOS, S., MODI, M., & HEDGES, L. V. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education, 109*, 344-382.

KOTINEK, J. D. (2018). Are You Gifted-Friendly? Understanding How Honors Contexts (Can) Serve Gifted Young Adults. *Journal of the National Collegiate Honors Council, 19*(2), 17-24.

LEE, S. Y., AN, D., & CHOE, S. U. (2020). Predicting psychiatric symptoms by personality types for gifted students. *High Ability Studies, 31*(1), 93-114.

LEE, S. Y., & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(1), 29-67.

MANASAWALA, S. A., & DESAI, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International, 35*(3), 189-200.

MASSE, L., & GAGNE, F. (2002). Gifts and talents as sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly, 46*, 15-29.

MCLEOD, J., & CROPLEY, A. (1989). *Fostering academic excellence*. Oxford 7 Pergamon Press.

MCMANN, N., & OLIVER, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development, 66*, 275-278.

MERRELL, K. W., GILL, S. J., MCFARLAND, H., & MCFARLAND, T. (1996). Internalising symptoms of gifted and non–gifted elementary age students: A comparative validity study using the Internalising Symptoms Scale for Children. *Psychology in the Schools, 33*(3), 181-191.

METHA, A., & MCWHIRTER, E. H. (1997). Suicide ideation, depression and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 20*(3), 284-304.

MILLER, N. B., SILVERMAN, L. K., & FALK, R. F. (1994). Emotional development intellectual ability, and gender. *Journal for the Educationof the Gifted, 18*, 20-38.

NAIL, J. M., & EVANS, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review, 20*(1), 18-21.

NEIHART, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*(1), 10-17.

OLSZEWSKI, P., KULIEKE, M. J., & BUESCHER, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted, 11*, 6-28.

OPPONG, E., SHORE, B. M., & MUIS, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly, 63*(2), 102-119.

OZBEY, A. (2020). Human values and psychological well-being of gifted/talented students and their peers with average development. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives, 10*(2), 64-78.

PANG, W., LU, Y., LONG, H., WANG, Q., & LIN, L. (2020). Three-generational families: Are they beneficial to Chinese children's creativity?. *Thinking Skills and Creativity, 35*, 100623.

PAPADOPOULOS, D. (2020). Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio-Emotional Development: A Review of the Research Literature and Implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(1), 305-323.

PEAIRS, K. F., PUTALLAZ, M., & COSTANZO, P. R. (2019). From A (aggression) to V (victimization): Peer status and adjustment among academically gifted students in early adolescence. *Gifted Child Quarterly, 63*(3), 185-200.

PIIRTO, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education* (2nd ed.). New York: Macmillan.

PINXTEN, W. L., DERKSEN, J. J. L., & PETERS, W. A. M. (2020). The Challenges of Identity Development for Gifted Individuals and the Role of Persona. *Advanced Development, 18*, 63-86.

PARKER, J. R. (1997). Who are the gifted? *Gifted Education International, 12*, 85-90.

PLUCKER, J. A., & LEVY, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist, 56*, 75-76.

PLUCKER, J. A., & STOCKING, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children, 67*, 535-548.

RENATI, R., BONFIGLIO, N. S., & PFEIFFER, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International, 33*(2), 145-162.

RICHARDS, J., ENCEL, J., & SHUTE, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multidimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies, 14*(2), 153-164.

ROBINSON, N. M., & NOBLE, K. D. (1987). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Raynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*, vol. 4. (pp. 57–76) Oxford 7 Pergamon Press.

ROEDEL, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society, 18*, 17-29.

ROEPER, A. (1991). Gifted adults: Their characteristics and emotions. *Advanced Development, 3*, 85-98.

RUF, D. L. (2021). How parental viewpoint and personality affect gifted child outcomes. *Gifted Education International, 37*(1), 80-106.

RUSSELL, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: III. Empirical evaluation with families. *Family Process, 18*, 29-45.

SALOVEY, P., & PIZARRO, D. A. (2003). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 263–278). Washington, DC: American Psychological Association.

SCHREGLMANN, S., & ÖZTÜRK, F. K. (2018). An evaluation of gifted students' perceptions on critical thinking skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 6*(4), 1-16.

SCHWEAN, V. L., SAKLOFSKE, D. H., WIDDIFIELD-KONKIN, L., PARKER, J. D. A., & KLOOSTERMAN, P. (2006). Emotional intelligence and gifted students. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence, 2*(2), 30-37.

SILVERMAN, L. (1993). The gifted individual: Emotional aspects of giftedness. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-7). Denver, CO: Love.

SILVERMAN, L. K. (2005). *Intensitive! Intensities and sensitivities of the gifted. Social and emotional needs of gifted children*. Hobart, Tasmania, Australia: Tasmanian Association for the Gifted.

SMITH, S. R. (2008). An ecological framework for differentiating the curriculum for all primary school students. Paper presented at One Voice International Conference. The Institute of Elemental Ethics and Education, West in St. Francis, San Francisco.

STERNBERG, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review, 39*(3), 152-169.

STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly, 37*, 7-15.

SYAFRIL, S., YAUMAS, N. E., ISHAK, N. M., YUSOF, R., JAAFAR, A., YUNUS, M. M., & SUGIHARTA, I. (2020). Characteristics and educational needs of gifted young scientists: a focus group study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(2), 947-954.

SZCZYGIEŁ, D., & MIKOLAJCZAK, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences, 117*, 177-181.

TAGHINEJAD, M., ABEDI, A., & YARMOHAMMADIYAN, A. (2019). Comparing the effectiveness of growth mindset intervention with independent learning program on academic resilience of underachievement gifted students. *Journal of Applied Psychological Research, 9*(4), 1-20.

TERMAN, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

THOMAS, C. L., & ALLEN, K. (2021). Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education, 45*(1), 107-119.

TIRRI, K., NOKELAINEN, P., & HOLM, K. (2008). Ethical Sensitivity of Finnish Lutheran 7th - 9th Graders. In F. K. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values* (pp. 327-342). Rotterdam: Sense Publishers.

TIRRI, K., & UBANI, M. (2005). How Do Gifted Girls Perceive the Meaning of Life? *Gifted Education International, 19*, 266-274.

VON KÁROLYI, C. (2006). Issue awareness in young highly gifted children: Do the claims hold up? *Roeper Review, 28*(3), 167-174

VÖTTER, B. (2020). Crisis of meaning and subjective well-being: The mediating role of resilience and self-control among gifted adults. *Behavioral Sciences, 10*(1), 15.

WEBB, J. T. (1993) Nurturing the social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & H. A. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.

WELLISCH, M. (2020). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International, 37*(1), 3-21.

WILEY, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1528-1541.

WINSOR, D. L., & MUELLER, C. E. (2020). Depression, suicide, and the gifted student: A primer for the school psychologist. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1627-1639.

ZEIDNER, M. (1995). Personality trait correlates of intelligence. In D. Saklofske, & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 299-319). New York 7 Plenum.

ZEIDNER, M., & MATTHEWS, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581-610). New York 7 Cambridge University Press.

Περίληψη

Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως ικανότητα κινητοποίησης του ατόμου, αντοχή απέναντι στα εμπόδια, ικανότητα ελέγχου των αντιδράσεων, ρύθμιση της διάθεσης που εμποδίζει την ικανότητα σκέψης, αποφυγή του στρες, ενσυναίσθηση, αισιοδοξία. Έρευνες έχουν δείξει πως η ευφυΐα και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι αντίθετες έννοιες αλλά συχνά συνυπάρχουν. Τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν υψηλότερη απόδοση από ό,τι οι συμμαθητές τους ως προς το γνωστικό τους επίπεδο, τη δημιουργικότητα, τις τέχνες και την ηγετική συμπεριφορά. Όσον αφορά τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών, ευρήματα

ερευνών έχουν δείξει σημαντικές διαφορές ως προς τους μέσους νοήμονες μαθητές, καθώς τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ωρίμαση, καλύτερη προσαρμογή και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν βρει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο προαναφερθέντων πληθυσμών στις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν στην αυτό-συνείδηση, στη διαχείριση και κινητοποίηση των συναισθημάτων αλλά δεν βρέθηκαν διαφορές στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν και ευρήματα που δεικνύουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των χαρισματικών παιδιών και των συνομηλίκων τους. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να υπάρξει περαιτέρω έρευνα στην πληθυσμιακή ομάδα των χαρισματικών παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, χαρισματικά παιδιά, ευφυΐα, ενσυναίσθηση

Aikaterini PLOUMPI
Alexandros-Stamatios ANTONIOU

Levels of Emotional Intelligence in Gifted Children

Abstract

According to Goleman, emotional intelligence comprises characteristics such as the person's motivation, resilience to obstacles, self-control of reactions, mood self-regulation that impedes the thinking ability, stress avoidance, empathy and optimism. Research has shown that intelligence and emotional intelligence do not constitute contrasting concepts but often coexist. Gifted children perform higher than their classmates in terms of their cognitive level, creativity, arts and leadership behaviour. With regard to the gifted children's levels of emotional intelligence, research findings have revealed significant differences compared to the average intelligent students, since gifted children appear to display greater social and emotional maturity, better adjustment and higher levels of emotional

intelligence. More specifically, research has shown that although significant differences exist between the two aforementioned populations in the subscales of emotional intelligence related to self-awareness as well as management and mobilization of emotions, no differences have been identified in the subscales of empathy and social skills. On the other hand, however, other findings reveal that there are no significant differences in emotional intelligence between gifted children and their peers.Further research is, thus, required in the population group of gifted children.

Keywords: emotional intelligence, gifted children, intelligence, empathy