

Αξιολογώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών: Σύγχρονες προσεγγίσεις και προτάσεις

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου¹, Όλγα Κόφα²

¹Αναπλ. ηρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ,

²Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η «χαρισματικότητα» αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια, καθώς εκφράζεται και εντοπίζεται σε διάφορους τομείς, όπως ο ακαδημαϊκός, ο καλλιτεχνικός, ο δημιουργικός και ο συναισθηματικός. Τα τελευταία χρόνια έχει τεθεί στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών μαθητών. Η πλειονότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων υποστηρίζουν την υπεροχή των χαρισματικών μαθητών στις διάφορες μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έναντι των τυπικών τους συνομηλίκων. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και χαρισματικότητας. Επιπρόσθετα, περιγράφονται οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την εν λόγω συσχέτιση, όπως το φύλο, η ηλικία και το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των χαρισματικών μαθητών. Οι συγγραφείς παραθέτουν τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις σχετικά με την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών ατόμων, καθώς επίσης τα πιο ευρέως διαδεδομένα ερευνητικά εργαλεία για τη μέτρησή της. Στο τέλος, προτείνονται νέες μέθοδοι και προγράμματα ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών, με σκοπό αφενός την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και αφετέρου την αξιοποίηση των κλίσεων τους προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, αξιολόγηση, ερευνητικά εργαλεία

Abstract

Giftedness is a multifaceted concept, which is expressed and applied in various domains, such as the academic, artistic, creative and emotional. There has been growing research interest in the recent literature of gifted students' emotional intelligence. The vast majority of studies suggest that gifted students have higher levels of emotional intelligence as compared to their typical peers. This review paper presents the research data concerning the relationship between emotional intelligence and giftedness, as well as the key factors affecting the aforementioned relationship, such as gender, age and socio-cultural background of gifted students. The authors discuss the recent scientific approaches with regard to the assessment of gifted students' emotional intelligence, as well as the most widely used measurement tools. Moreover, the paper presents recently introduced methods and programs, especially designed for the enhancement of gifted students' emotional intelligence, aiming at the development of their personality.

Keywords: giftedness, emotional intelligence, empathy, assessment, research tools

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ποιος είναι χαρισματικός;

Η ερώτηση «Ποιος είναι χαρισματικός;» αποτελεί έναυσμα πολλών συζητήσεων και αναλύσεων στο επιστημονικό πεδίο της χαρισματικότητας. Είναι δύσκολο να δοθεί μια σαφής απάντηση, διότι πρώτον δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της χαρισματικότητας και δεύτερον δεν είναι απολύτως γνωστό το ποσοστό του πληθυσμού, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαρισματικό. Οι συμμετέχοντες στις σχετικές έρευνες αποτελούν μαθητές που έχουν ήδη εγγραφεί σε προγράμματα χαρισματικής εκπαίδευσης (ποσοστό από 1% έως 33% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού), τα κριτήρια αποδοχής των οποίων διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό (Silverman, 2018).

Παραδοσιακά, η διάγνωση των χαρισματικών ατόμων βασίζεται σε ατομικές αξιολογήσεις της διανοητικής νοημοσύνης, η οποία στον συγκεκριμένο πληθυσμό διαφέρει τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο. Ορισμένες σχολικές περιφέρειες αξιοποιούν τις μη λεκτικές δοκιμασίες (non verbal tests) ή τις ομαδικές δοκιμασίες ικανοτήτων (group ability tests). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Lamb, Boedeker και Kettler (2019), λιγότερο από το ένα τρίτο των χαρισματικών μαθητών μπορεί να εντοπιστεί βάσει των συγκεκριμένων μετρήσεων. Οι χαρισματικοί μαθητές που διαφεύγουν των διαδικασιών εντοπισμού και αξιολόγησης είναι ως επί το πλείστον αυτοί που υποαποδίδουν, προέρχονται από μειονότητες ή έχουν κάποια αναπηρία.

Η κατανόηση της φύσης της χαρισματικότητας και ο εντοπισμός χαρισματικών μαθητών από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα προϋποθέτει τη χρήση πολλαπλών κριτηρίων και όχι αποκλειστικά του δείκτη διανοητικής νοημοσύνης. Πολλοί χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν πραγματικές ικανότητες, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίες είναι υψηλότερες από το γνωστικό τους επίπεδο (Silverman & Gilman, 2020). **Το σύνολο των ερευνητών συγκλίνουν στην άποψη ότι το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των χαρισματικών παιδιών από τους τυπικούς τους συνομηλίκους τους είναι η ασύγχρονη ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον ορισμό του Columbus Group (1991), μία ομάδα γονέων, εκπαιδευτικών και ψυχολόγων με αντικείμενο τη χαρισματικότητα: Η χαρισματικότητα είναι ασύγχρονη ανάπτυξη στην οποία προηγμένες νοητικές ικανότητες και οξυμένη ενεργητικότητα συνδυάζονται ώστε να δημιουργήσουν εσωτερικές εμπειρίες και επίγνωση οι οποίες είναι ποιοτικά διαφορετικές από τον μέσο όρο. Το ασύγχρονο αυξάνεται με την υψηλή διανοητική ικανότητα. Η μοναδικότητα των χαρισματικών τους καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτους και απαιτεί τροποποιήσεις στην ανατροφή από τους γονείς, στη διδασκαλία και στη συμβουλευτική προκειμένου να αναπτυχθούν ιδανικά (σελ. 1).**

Η συναισθηματική χαρισματικότητα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί το «απόγειο» της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η τελευταία φαίνεται ότι επιδρά καθοριστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των χαρισματικών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Parker, Saklofske και Keefer (2016) σε 171

χαρισματικούς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε οι μαθητές που κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τις προπτυχιακές σπουδές τους (λιγότεροι από τους μισούς) διέθεταν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εν συγκρίσει με τους συμφοιτητές τους που διέκοψαν το πανεπιστήμιο. Ομοίως, η ομαλή μετάβαση των χαρισματικών μαθητών από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η προσαρμογή στο διαφορετικής ποιότητας μαθησιακό περιβάλλον εξαρτάται κυρίως από τη συναισθηματική τους νοημοσύνης.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης κατέστη ευρέως γνωστή μετά την έκδοση του βιβλίου του Goleman (1995) «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ», οι καινοτόμες ιδέες του οποίου διαδόθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, όπως οι επιχειρήσεις, η ιατρική και η εκπαίδευση. Ο Goleman υποστήριξε την πεποίθησή του ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να καταστεί σημαντικότερη από τη διανοητική και να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα για τη ζωή, όπως καλύτερη λήψη αποφάσεων και βελτιωμένη μάθηση. Επομένως, ενισχύθηκε η ήδη υπάρχουσα άποψη ότι οι ικανότητες κοινωνικής νοημοσύνης κατέχουν καθοριστικό ρόλο κυρίως όσον αφορά στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπου το άτομο συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τους Mayer, Salovey και Caruso (2004, σελ. 197), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να δικαιολογεί κανείς τα συναισθήματά του και από τα συναισθήματα να προωθεί τη σκέψη. Συμπεριλαμβάνει την ικανότητα για ακριβή αντίληψη των συναισθημάτων, καθώς επίσης κατανόηση και ρύθμιση της συναισθηματικής γνώσης για την προώθηση της πνευματικής ανάπτυξης. Ένα από τα γνωστότερα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κατασκευαστεί από τον Bar-On (2006) και συμπεριλαμβάνει πέντε βασικές ικανότητες: α) αναγνώριση, κατανόηση και εκδήλωση συναισθημάτων (Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη), β) κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Διαπροσωπική Νοημοσύνη), γ) διαχείριση και ρύθμιση των συναισθημάτων προσαρμογής στην αλλαγή (Έλεγχος των Παρορμήσεων), δ) επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (Προσαρμοστικότητα) και ε) δημιουργία θετικών συναισθημάτων και κινήτρων (Γενική Διάθεση). Σύμφωνα με τον κατασκευαστή του μοντέλου, η τελευταία ικανότητα λειτουργεί διαμεσολαβητικά για την προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι ως μια ανεξάρτητη κατηγορία.

Χαρισματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη

Στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης τίθεται διαχρονικά το ζήτημα εάν οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές διαθέτουν ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής (Freeman, 1994. Peterson, 2009. Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007). Η διεθνής βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνει πλήθος ερευνών στις οποίες συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη με το ταλέντο και τη χαρισματικότητα (Ozbey, Saricam, & Adam Karduz, 2018. Saggino, Balsamo, Di Sano, Picconi, & Romanelli, 2013. Shahin, Dastjerdi, Vahidi, & Mohammad-Hassan, 2013). Ωστόσο, οι προαναφερθείσες έρευνες επικεντρώνονται στον πληθυσμό των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι έχουν αξιολογηθεί ως τέτοιοι κυρίως λόγω της επίδοσής τους σε τυποποιημένες δοκιμασίες, όπως τα τεστ IQ.

Άλλες έρευνες συνδέουν τη χαρισματικότητα με ελλιπείς κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες και ψυχικές διαταραχές, όπως ο αυτοκτονικός ιδεασμός, η κατάθλιψη και η αγχώδης διαταραχή (Corson, Loveless, Mochrie, & Whited, 2018. Cross & Cross, 2015). Ενδεικτικά, η πρόσφατη έρευνα των Fabio και Buzzai (2020) υποστηρίζει ότι οι χαρισματικοί ενήλικοι δε διαθέτουν ανώτερες συναισθηματικές ικανότητες από τους μη χαρισματικούς. Επομένως, στην ερώτηση αν οι χαρισματικότητα συνεπάγεται υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη δεν υπάρχει σαφής απάντηση.

Οι Zeidner και Matthews (2017), στην έρευνά τους βρήκαν ότι τα χαρισματικά παιδιά και οι χαρισματικοί έφηβοι διαθέτουν μια έντονη ικανότητα αναγνώρισης των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, βάσει της οποίας μπορούν να αντιστέκονται στις κοινωνικές πιέσεις και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Επιπρόσθετα, εμφανίζουν υψηλές βαθμολογίες στις ηγετικές ικανότητες και την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα. Η ευαισθησία και ο έντονος συναισθηματισμός των χαρισματικών παιδιών δικαιολογεί την αδήριτη ανάγκη αλληλεπίδρασης με τον συνάνθρωπο, την επίδειξη σοβαρότητας και ευσυνειδησίας έναντι των προβλημάτων της καθημερινής ζωής και τη σαφή αντίληψη και βίωση των πραγμάτων (Αντωνίου, 2009).

Ορισμένες έρευνες που συνέκριναν τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών και των τυπικών συνομηλίκων τους συμπέραναν ότι οι πρώτοι διαθέτουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Kaya, Kanik, & Alkin, 2016. Luru, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους μη χαρισματικούς σε ορισμένες υποκατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η Προσαρμοστικότητα και η Ενδοπροσωπική Ικανότητα αλλά χαμηλότερες στη Διαχείριση Στρες, τον Έλεγχο της Παρορμητικότητας και τη Διαπροσωπική Ικανότητα (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Στην έρευνα των Al-Hamdan, Al-Jasim και Abdulla (2017), σε δύο δείγματα χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, οι χαρισματικοί μαθητές παρουσίασαν υψηλότερη ενδοπροσωπική ικανότητα, προσαρμοστικότητα, γενική διάθεση και συνολική συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τους ταλαντούχους. Η εν λόγω διαφορά οφείλεται πιθανόν στις ανώτερες ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, εν αντιθέσει με τις έμφυτες κλίσεις των ταλαντούχων παιδιών, οι οποίες δεν αξιοποιούνται κατ' ανάγκη στον μέγιστο βαθμό τους.

Σύμφωνα με τον Ogurli (2021), η κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των χαρισματικών ατόμων είναι ίδια ή υψηλότερη με αυτή των τυπικών συνομηλίκων τους και κατ' επέκταση η χαρισματικότητα φαίνεται ότι ταυτίζεται με την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών ατόμων εξηγεί την υπεροχή τους στην ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση, το κέντρο ελέγχου και τη συνολική αυτοαντίληψή τους. Οι ικανότητες αυτές βοηθούν τους χαρισματικούς μαθητές να αντεπεξέρχονται στην κοινωνική ευαλωτότητα, την περιθωριοποίηση και τα συναισθηματικά προβλήματα που συνδέονται με τη χαρισματικότητα (Shechtman & Silektor, 2012).

Εν αντιθέσει προς τις προαναφερθείσες έρευνες, οι Casino-García, García-Pérez και Llinares-Insa (2019) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών είναι χαμηλότερη συγκριτικά με τους τυπικούς

συνομηλίκους τους. Οι συγγραφείς αποδίδουν τη διαφορά στο γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν επίγνωση των ικανοτήτων και των ορίων τους συγκρινόμενοι με τους μη χαρισματικούς, οι οποίοι αντιδρούν με μεγαλύτερη αφέλεια και λιγότερο ρεαλισμό. Ένας επιμέρους λόγος είναι η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας από τους ίδιους τους χαρισματικούς μαθητές και το έντονο συναίσθημα αδικίας που απορρέει από την απόρριψη των συνομηλίκων τους (Vaivre-Douret, 2011).

Όσον αφορά στις στρατηγικές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων, οι χαρισματικοί μαθητές προτιμούν αποφευκτικές στρατηγικές παρά στρατηγικές ελέγχου, προκειμένου να μειώσουν τον αντίκτυπο του στρεσογόνου γεγονότος. Παρά το εξαιρετικό νοητικό δυναμικό τους, πιθανόν δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης και προσαρμογής στις απειλητικές καταστάσεις (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014).

Η ενσυναίσθηση των χαρισματικών παιδιών σχετίζεται με τη θεωρία του Kazimierz Dabrowski για τη θετική αποδόμηση, τη συναισθηματική ανάπτυξη και τις διάφορες μορφές ευαισθησίας, όπως η υπερευαισθησία. Ως «υπερευαισθησία» ο Dabrowski (1972) όριζε *την άνω του μέσου όρου ανταπόκριση στα ερεθίσματα, η οποία εκδηλώνεται με ψυχοκινητική, αισθαντική, συναισθηματική (συγκινησιακή), φαντασιακή, ή διανοητική ευαισθησία, ή τον συνδυασμό αυτών* (σελ. 303). Η αναπτυξιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνει τον διαχωρισμό των ψυχολογικών δομών του ατόμου, με σκοπό τη συνειδητή εξέταση των αξιών, των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Οι εσωτερικές συγκρούσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας αυτόνομης προσωπικότητας (Hèbert, 2011). Η εφαρμογή της θεωρίας του Dabrowski για τη θετική αποδόμηση των υπερευαισθησιών μπορεί αφενός να ενισχύσει την αυτογνωσία των χαρισματικών παιδιών και αφετέρου να βοηθήσει το οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον στην κατανόηση της συμπεριφοράς και των ψυχικών τους αντιδράσεων (Αντωνίου & Μητσοπούλου, 2021).

Η σημαντικότερη ίσως υπερευαισθησία, η συναισθηματική, αποτελεί χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών. Λόγω αυτής, βιώνουν έντονα συναισθήματα, αισθάνονται άγχος και ενοχή και διαθέτουν ενσυναίσθηση. Τα χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν «προβολική ενσυναίσθηση», υπό την έννοια ότι προχωρούν από την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων στην προβολή του εαυτού τους εντός των καταστάσεων σε σημείο που ταυτίζονται με αυτές. Η προβολή είναι εντονότερη όταν πρόκειται για αρνητικά συναισθήματα. Για τον λόγο αυτό, συχνά δεν μπορούν να διαχωρίσουν τον πόνο τους από τον πόνο των άλλων, με αποτέλεσμα να υποφέρουν ή να αποσύρονται συναισθηματικά, αν δεν κατορθώσουν να δημιουργήσουν ένα κλίμα χαράς και αισιοδοξίας (Guo, Sun, Cai, Zhang, & Song, 2019. Lovecky, 1992).

Φύλο, ηλικία και πολιτισμικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών

Όσον αφορά στις διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών βάσει φύλου, η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά κορίτσια και αγόρια διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Ogurlu, 2021. Sharifi & Sharifi, 2014). Ως προς τη σύγκριση ανάμεσα στα

χαρισματικά αγόρια και κορίτσια, η διεθνής βιβλιογραφία τάσσεται υπέρ της άποψης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των κοριτσιών είναι υψηλότερη. Μία από τις ελάχιστες έρευνες που υποστηρίζει το αντίθετο είναι εκείνη των Al-Hamdan και συν. (2017). Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Lee και Olszewski-Kubilius (2006), η οποία είναι η μοναδική που βρήκε ότι τα μη χαρισματικά κορίτσια είναι περισσότερο συναισθηματικά ευφυή από τα χαρισματικά, όσον αφορά στη νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηλικία, υπό την έννοια ότι οι ενήλικοι διαθέτουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τα παιδιά (Kong, 2017). Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι τα παιδιά ενδέχεται να είναι λιγότερο αντικειμενικά στον προσδιορισμό των συναισθημάτων τους συγκριτικά με τους ενήλικους στην περίπτωση που αξιολογούνται μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Όσον αφορά στα χαρισματικά άτομα, η έρευνα του Chan (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές Δημοτικού σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα SSEIT (βλ. παρακάτω) συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου. Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες του ίδιου συγγραφέα (Chan, 2003, 2005) ανέφεραν μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα σε μικρότερους και μεγαλύτερους χαρισματικούς ενήλικους.

Οι έρευνες που μελετούν τις πολιτισμικές διαφορές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διαφέρει από πληθυσμό σε πληθυσμό (Matthews, Lin, Zeidner, & Roberts, 2018). Στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της έρευνας της Pandey (2017) έδειξαν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών που προέρχονται από τις δυτικές χώρες εν συγκρίσει με αυτά που κατάγονται από την Ασία και την Αφρική.

Μεθοδολογία

Αξιολόγηση συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο Renzulli (2005) διέκρινε δύο βασικά είδη χαρισματικότητας: τη σχολική, η οποία αξιολογείται με δοκιμασίες γνωστικής ικανότητας και τη δημιουργική/παραγωγική, η οποία αφορά στις τέχνες, τις καινοτόμες ιδέες και την κατασκευή πρωτότυπων δημιουργημάτων. Ο Gagné (2011) διαχώρισε τη χαρισματικότητα από το ταλέντο, υποστηρίζοντας ότι η χαρισματικότητα συνεπάγεται την κατοχή και τη χρήση εξαιρετικών φυσικών ικανοτήτων, οι οποίες ονομάζονται κλίσεις, σε τουλάχιστον έναν τομέα ικανοτήτων, σε έναν βαθμό που τοποθετεί ένα άτομο τουλάχιστον ανάμεσα στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του (σελ. 11) ενώ το ταλέντο χαρακτηρίζει την εξαιρετική επιδεξιότητα ικανοτήτων για μία σημαντική χρονική περίοδο. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους παραπάνω εννοιολογικούς διαχωρισμούς και δεδομένων των οκτώ διαφορετικών ειδών νοημοσύνης του Gardner (1999), εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι χαρισματικότητας και η συναισθηματική νοημοσύνη θα έπρεπε να αξιολογείται για τον καθένα ξεχωριστά.

Μια περιεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδεικνύει δύο προσεγγίσεις, όσον αφορά στη μέτρηση της εν λόγω μεταβλητής (Abdulla Alabbasi, Ayoub, & Ziegler, 2020): το μικτό μοντέλο, το οποίο συμπεριλαμβάνει κλίμακες αυτοαναφοράς που μετρούν

έναν συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών και ατομικών χαρακτηριστικών και το μοντέλο ικανοτήτων, σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένας παραδοσιακός τύπος νοημοσύνης και αξιολογείται σε συνδυασμό με τη γνωστική ικανότητα του ατόμου (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011).

Κλίμακες αξιολόγησης που βασίζονται στο μικτό μοντέλο είναι η Δοκιμασία Συναισθηματικής Νοημοσύνης-SSEIT του Schutte (Schutte et al., 1998), η Κλίμακα Συναισθηματικής Ευφυΐας-EQ-i του Bar-On (Bar-On, 1997) και το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικού (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-TEIQue) (Petrides & Furnham, 2001). Παραδείγματα κλιμάκων οι οποίες αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα είναι οι: MEIS και MSCEIT (Mayer, Caruso & Salovey, 1999. Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών μαθητών έχουν χρησιμοποιήσει την κλίμακα EQ-i. Η χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει τα ερευνητικά αποτελέσματα, διότι οι ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι εξαρτώνται από την εκάστοτε κλίμακα μέτρησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι δοκιμασίες αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας αναδεικνύουν τους χαρισματικούς μαθητές, διότι σχετίζονται με ορισμένες πτυχές του δείκτη νοημοσύνης (IQ), ο οποίος είναι εξ ορισμού αυξημένος στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Επιπρόσθετα, οι αξιολογήσεις αυτοαναφοράς είναι πιο υποκειμενικές συγκριτικά με τις αξιολογήσεις της επίδοσης, ειδικά στους μικρούς μαθητές (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005).

Πίνακας 1. Παραδείγματα εργαλείων αξιολόγησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Εργαλείο	Ορισμός ΣΝ	Ικανότητες/Δεξιότητες
EQ-i	Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε τον εαυτό μας, τους άλλους, σχετιζόμαστε με αυτούς και αντιμετωπίζουμε καθημερινές προκλήσεις.	<i>Πέντε δεξιότητες:</i> Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική, Διαχείριση Στρες, Προσαρμοστικότητα, Γενική Διάθεση
SSEIT	Ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων η συναισθηματική ευεξία συμπεριλαμβάνει τη θετική διάθεση και την υψηλή αυτοεκτίμηση.	<i>Τέσσερις υποκατηγορίες:</i> Αντίληψη των συναισθημάτων, Χρήση των συναισθημάτων, Διαχείριση των Συναισθημάτων του εαυτού, Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων
MSCEIT	Σύνολο ικανοτήτων που δικαιολογούν γιατί η συναισθηματική αντίληψη και κατανόηση των ατόμων διαφέρει σε ακρίβεια.	<i>Τέσσερις υποκατηγορίες:</i> Αντίληψη των Συναισθημάτων (πρόσωπα, εικόνες), Χρήση των Συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης,

		Κατανόηση των συναισθημάτων, Διαχείριση των συναισθημάτων
TEIQue	Σύνολο συναισθηματικών αντίληψεων που αφορούν στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας της προσωπικότητας.	<i>Τέσσερις παράγοντες:</i> Συναισθηματισμός, Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα, Ευεξία και Βοηθητικές Δεξιότητες (Προσαρμοστικότητα, Κίνητρα)

Οι παραπάνω δοκιμασίες αποτελούν βασικό δείκτη αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρά το γεγονός ότι έχουν δεχθεί αρκετή αρνητική κριτική (Davis, Rimm, & Siegle, 2018), δε θα πρέπει να θεωρείται ότι τα αποτελέσματα σε αυτές τις δοκιμασίες είναι αποκλειστικά θέμα τύχης. Η απόκτηση μιας ασυνήθιστα υψηλής βαθμολογίας θεωρείται ακριβής δείκτης χαρισματικότητας, χωρίς φυσικά να είναι ο μόνος.

Δεδομένης της έλλειψης γενικών πρωτοκόλλων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών μαθητών, πολλοί μαθητές που έχουν αξιολογηθεί ως χαρισματικοί ή διπλά χαρισματικοί (χαρισματικοί μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν μη διαγνωσμένες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (Casino-García et al., 2019). Επιπρόσθετα, η αντιπροσώπευση των χαρισματικών μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είναι χαμηλή, διότι ένας μικρός αριθμός καταφέρνει να επιτύχει την αριστεία. Οι μαθητές αυτοί τείνουν να παρουσιάζουν αρνητικά κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους (Baudson, 2016).

Εκτός από την απουσία καθολικά αποδεκτών εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αξιοπιστία των κλιμάκων τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Για παράδειγμα, οι Brackett και Mayer (2003) συνέκριναν μερικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπίστωσαν ότι υπήρχε μικρή σύγκλιση στις κλίμακες που χρησιμοποιούν. Παρά τον θεωρητικό διαχωρισμό ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα και ως γνώρισμα της προσωπικότητας, οι δύο προοπτικές είναι αρκετά διαφορετικές (Matthews et al., 2018).

Ορισμένες μετα-αναλύσεις ανέδειξαν μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης και μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα και τις μετρήσεις της λεκτικής νοημοσύνης (Joseph & Newman, 2010. Van Rooy, Viswesvaran, & Pluta, 2005). Η σύνδεση ανάμεσα στη συναισθηματική λειτουργικότητα και τη νοημοσύνη εξαρτάται από το είδος των μετρήσεων συναισθηματικής νοημοσύνης. Η τελευταία συνδέεται περισσότερο με την ψυχοσωματική υγεία, όταν μετράται ως γνώρισμα παρά ως ικανότητα (Martins, Ramalho, & Morin, 2010). Ομοίως, οι διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών και μη χαρισματικών παιδιών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα εργαλεία μέτρησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης των συναισθηματικών ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων και να σχεδιάζεται κατάλληλα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα για τη χαρισματικότητα. Η επιτυχία των προγραμμάτων βασίζεται ιδιαίτερα στην αρχική και την τελική τους αξιολόγηση (Zeidner, 2017). Οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων πρέπει αρχικά να αξιολογήσουν τους πόρους του σχολείου ή της σχολικής κοινότητας. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό τα προγράμματα ταυτίζονται με την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα και ετοιμότητα για τέτοιες δράσεις.

Στο στάδιο της αρχικής αξιολόγησης προσδιορίζονται οι απαιτούμενες πηγές, όπως το κεφάλαιο και το προσωπικό, καθώς επίσης τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, αξιολογούνται οι επαρκείς και ανεπαρκείς συναισθηματικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών, για να διαπιστωθούν οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση (Zeidner & Matthews, 2017). Η τελική αξιολόγηση μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης εκτιμά την επιτυχία των δραστηριοτήτων και τις απαραίτητες αλλαγές που θα γίνουν σε μελλοντικές παρεμβάσεις. Γενικότερα, οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη συναισθηματική ευεξία φαίνεται ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικές, όταν αξιολογούνται κατά τομέα και ο αντίκτυπός τους υπολογίζεται συστηματικά (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2002).

Ο Papadopoulos (2020) σχεδίασε ένα πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης για χαρισματικούς μαθητές ηλικίας πέντε και έξι ετών στην Ελλάδα, με στόχο την πρόληψη των συναισθηματικών προβλημάτων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Ενδεικτικοί στόχοι του προγράμματος «Think, Feel, Learn» είναι η αναγνώριση των συνειδητών συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, η κατανόηση της σύνδεσης ερεθίσματος, σκέψης και συμπεριφοράς και ο σεβασμός των αναγκών και επιθυμιών των άλλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, οι χαρισματικοί μαθητές πέτυχαν υψηλές βαθμολογίες στις μετρήσεις της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Επομένως, η πρόσβαση των χαρισματικών μαθητών σε υπηρεσίες και προγράμματα προώθησης της ψυχικής και συναισθηματικής τους υγείας κρίνεται καθοριστική για την ολιστική τους ανάπτυξη.

Το πρόγραμμα πνευματικής εκπαίδευσης της Pandya (2017), το οποίο παρακολούθησαν 1.625 χαρισματικοί μαθητές από την Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία, έδειξε ότι η ενίσχυση της πνευματικότητας αυξάνει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στον χαρισματικό πληθυσμό. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει την υπεροχή των ανεπτυγμένων κρατών στην επίλυση ζητημάτων χαρισματικότητας συγκριτικά με τις αναπτυσσόμενες κοινωνίες της Ασίας και της Αφρικής. Μάλιστα, η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύθηκε ιδιαίτερα σε μαθητές που ήταν Χριστιανοί και με εσωστρεφή τύπο προσωπικότητας.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην άμβλυνση των όποιων παραγόντων κινδύνου για τα χαρισματικά παιδιά. Οι γονείς με αναπτυγμένη συναισθηματική

νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από επίγνωση των συναισθημάτων τους, επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και καθοδηγούν σωστά τα παιδιά τους. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοια οικογενειακά περιβάλλοντα φαίνεται ότι έχουν καλύτερη υγεία, επιτυγχάνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, συνάπτουν περισσότερο σταθερές φιλικές σχέσεις, εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Αντωνίου, 2018).

Στο βιβλίο «The gifted kids workbook» της Boorman (2018) παρέχονται ορισμένες πρακτικές συμβουλές για τη διαχείριση των συναισθηματικών προβλημάτων των χαρισματικών μαθητών. Η συγγραφέας προτείνει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, όπως τη ζωγραφική μαντάλα για την καταπολέμηση της δυσφορίας, τον σχεδιασμό λαβυρίνθων για τη διαχείριση του άγχους και την ταύτιση με αγαπημένους ήρωες ιστοριών. Τέτοιου είδους στρατηγικές μπορούν να περιορίσουν την εμφάνιση επιβαρυντικών παραγόντων για την ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Τέλος, για τον Renzulli (2016), η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών οφείλει να στοχεύει τόσο στην προσφορά των μέγιστων ευκαιριών για την αυτοπραγμάτωση των ίδιων όσο και στην ενίσχυση του κοινωνικού συνόλου με συγκροτημένες προσωπικότητες οι οποίες θα είναι σε θέση να συμβάλλουν σημαντικά στην επίλυση πολλών από τα προβλήματα που ταλανίζουν τις σύγχρονες μεταμοντέρνες κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

- Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. O. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 1-29.
- 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.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2018). Ηγετικές ικανότητες, συναισθηματική νοημοσύνη και ηθική συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.), *Ο φόβος της «Αριστείας»: Δημοκρατία & εκπαίδευση χαρισματικών* (σσ. 79-96). Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Μητσοπούλου, Ε. (2021). Δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής χαρισματικών παιδιών: Σύνδεση με τη θεωρία της Θετικής Αποδόμησης του K. Dabrowski. *Παρουσία* (Περίοδος Β'), 2019-2021.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368.
- Boorman, H. (2018). *The gifted kids workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.

- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3266.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students In Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47-56.
- Chan, D. W. (2007). Leadership competencies among Chinese gifted students in Hong Kong: The connection with emotional intelligence and successful intelligence. *Roeper Review*, 29(3), 183-189.
- 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>.
- Corson, A. T., Loveless, J. P., Mochrie, K. D., & Whited, M. C. (2018). Perfectionism in relation to stress and cardiovascular disease among gifted individuals and the need for affective interventions. *Roeper Review*, 40(1), 46-55.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Davis, A. G., Rimm, B. S., & Siegle, D. (2018/6^η έκδ.). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών* (Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού & Σ. Πολυχρονοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Παρισιάνου.
- Fabio, A. R., & Buzzai, C. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*, 1-7.
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-21.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam.
- Guo, Q., Sun, P., Cai, M., Zhang, X., & Song, K. (2019). Why are smarter individuals more prosocial? A study on the mediating roles of empathy and moral identity. *Intelligence*, 75, 1-8.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Kaya, F., Kanik, P., & Alkın, S. (2016). A comparison of gifted and non-gifted students' emotional intelligence and communication skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 229-244.
- Kong, D. T. (2014). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT/MEIS) and overall, verbal, and nonverbal intelligence: Meta-analytic evidence and critical contingencies. *Personality and Individual Differences*, 66, 171-175.

- Lee, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29-67.
- Lupu, V. (2012). Emotional intelligence in gifted and nongifted high school. *Bulletin Scientific*, 17, 128-132.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2018). Emotional intelligence and giftedness. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 585-600). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171, 110503.
- Ozbey, A., Saricam, H., & Adam Karduz, F. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2), 64-79.
- Pandya, S. P. (2017). Spiritual education program for improving the emotional intelligence of gifted children: A multi-city single-group evaluation study. *Gifted and Talented International*, 32(2), 120-133.
- Papadopoulos, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1275-1290.
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2016). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reiss (Ed.), *Reflections on Gifted Education* (pp. 55-86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Saggino, A., Balsamo, M., Di Sano, S., Picconi, L., & Romanelli, R. (2013). Giftedness between psychometric intelligence and emotional intelligence. *Ricerche di Psicologia*, 2, 301-324.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Shahin, E. K., Dastjerdi, R., Vahidi, T., & Mohammad-Hassan, G. F. (2013). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with life satisfaction among Birjand gifted female high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 314-320.
- Sharifi, H. A., & Sharifi, M. A. (2014). Comparing emotional intelligence and humor in gifted and nongifted students. *Indian Journal of Scientific Research*, 7(1), 1319-1324.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Silverman, L. K. (2018). *Does gifted education serve the gifted?* NAGC Conceptual Foundations Newsletter, 12-16.
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569-1581.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 420297, 1-14.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Relations*, 18(4), 445-462.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13, 569-586.
- Zeidner, M. (2017). Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *High Ability Studies*, 28(1), 29-41.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.