



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ  
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»



## ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοεκτίμησης και αυτοσυμπόνιας σε χαρισματικούς εφήβους»

ΓΟΥΝΑΡΗ ΕΛΕΝΗ  
ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ

### ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Τσάρας Κωνσταντίνος :** Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Επιβλέπων Καθηγητής

**Παπαθανασίου Ιωάννα:** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

**Φραδέλος Ευάγγελος:** Επίκουρος Καθηγητής Τμήμα Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

Λάρισα, 2021



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**

---



**«Investigation of the relationship between emotional intelligence,  
self esteem and self compassion in gifted adolescents»**

**Λάρισα, 2021**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ευχαριστώ θερμά,

- Τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κωνσταντίνο Τσάρα, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την εποπτεία και την υποστήριξή του.
- Τον ιδιωτικό Οργανισμό “Η Στέγη του Αριστοτέλη”, για την παροχή του δείγματος και τη συνεργασία μας.
- Τους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους και έφηβες που συμμετείχαν στην έρευνα, επιτρέποντας την υλοποίησή της.
- Τους πολύτιμους, αγαπημένους ανθρώπους που στέκονται δίπλα μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
<b>Γενικό μέρος</b>	10
Κεφάλαιο 1: Η θεωρητική έννοια της χαρισματικότητας- ιστορική ανασκόπηση	10
Κεφάλαιο 2: Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της χαρισματικότητας	12
Κεφάλαιο 3: Η χαρισματικότητα ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια	14
Κεφάλαιο 4: Θεωρίες και μοντέλα χαρισματικότητας βασισμένα στη γνωστική ευφυΐα	16
Κεφάλαιο 5: Πολυπαραγοντικές θεωρίες και μοντέλα χαρισματικότητας	19
Κεφάλαιο 6: Σύγχρονη κριτική και αντιπαραθέσεις των θεωριών χαρισματικότητας	24
Κεφάλαιο 7: Η αναπτυξιακή φάση της εφηβείας	26
Κεφάλαιο 8: Χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων	27
8.1. Γνωστικά χαρακτηριστικά	27
8.2. Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος	28
Κεφάλαιο 9: Μελετώμενη μεταβλητή: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait E.I.)	34
9.1. Η θεωρητική έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης	34
9.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια	34
9.3. Σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης	34
9.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματικότητα	38
9.5. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ηλικία, το φύλο και άλλους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες	40
Κεφάλαιο 10: Μελετώμενη μεταβλητή: αυτοεκτίμηση	44
10.1. Η θεωρητική έννοια της αυτοεκτίμησης	44
10.2. Η αυτοεκτίμηση ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια	45
10.3. Αυτοεκτίμηση και χαρισματικότητα	45
10.4. Η σχέση της αυτοεκτίμησης με την ηλικία, το φύλο και άλλους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες	46
Κεφάλαιο 11: Μελετώμενη μεταβλητή: αυτοσυμπόνια	49

11.1. Η θεωρητική έννοια της αυτοσυμπόνιας	49
11.2. Η αυτοσυμπόνια ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια	49
11.3. Σχέσεις μεταξύ της αυτοσυμπόνιας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης στην εφηβεία	50
11.4. Η σχέση της αυτοσυμπόνιας με την ηλικία, το φύλο και άλλους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες	51
<b>Ειδικό μέρος</b>	
Κεφάλαιο 12: Σκοπός της έρευνας	54
Κεφάλαιο 13: Μέθοδος	56
Κεφάλαιο 14: Ερευνητικά εργαλεία	58
Κεφάλαιο 15: Χρόνος και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	60
Κεφάλαιο 16: Αποτελέσματα	61
16.1. Στατιστική ανάλυση	61
16.2. Αποτελέσματα - πίνακες	62
Κεφάλαιο 17: Συζήτηση	77
17.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων	77
17.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	88
Βιβλιογραφία	90
Παράρτημα	104

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Σκοπός:** Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (trait E.I.), της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυμπόνιας σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους και έφηβες.

**Υλικό και Μέθοδος:** Συμμετείχαν συνολικά 110 έφηβοι και έφηβες, ηλικίας 12-18 χρονών, οι οποίοι/ες είχαν αξιολογηθεί στο παρελθόν μέσω ειδικής διαδικασίας, από τον ιδιωτικό Οργανισμό “Η Στέγη του Αριστοτέλη”. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο με τρεις κλίμακες αυτοαναφορών, οι οποίες αξιολογούν, αντίστοιχα, τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait E.I.), την αυτοεκτίμηση και την αυτοσυμπόνια.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα ανέδειξαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, μέτρια επίπεδα αυτοσυμπόνιας και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Δεν ανέδειξαν σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας και της αυτοσυμπόνιας με τους μελετώμενους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες (ηλικία, φύλο, τόπος διαμονής, εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, διαμονή με τους δύο γονείς ή όχι και ύπαρξη ή μη αδελφών). Σημαντική αρνητική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ηλικίας. Δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας με την αυτοεκτίμηση και την αυτοσυμπόνια. Ελαφριά αρνητική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυμπόνιας. Ελαφριά αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης (I.Q.) και του παράγοντα “Ευημερία” στην Κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας.

**Συμπεράσματα:** Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι και έφηβες εμφανίζουν υψηλή αυτοεκτίμηση η οποία παρουσιάζει μείωση καθώς προχωρά η εφηβεία και ειδικότερα εμφανίζεται σημαντικά μειωμένη στις ηλικίες 15-18 χρ. Η αυτοσυμπόνια και η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα. Η αύξηση της αυτοεκτίμησης στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, συνδέεται με μείωση της αυτοσυμπόνιας. Η αύξηση του Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης συνδέεται με μείωση της αντιλαμβανόμενης προσωπικής τους ευημερίας .

**Λέξεις - κλειδιά:** *ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι/ες, συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait E.I.), αυτοεκτίμηση, αυτοσυμπόνια, δείκτης γνωστικής νοημοσύνης (I.Q.)*

## **ABSTRACT**

**Objective:** The present study aims to investigate the relationships between emotional intelligence as a personality trait (trait E.I.), self-esteem and self-compassion in academically gifted, male and female adolescents.

**Material and Method:** A total of 110 male and female adolescents, aged 12-18, participated, who had previously been assessed through a special procedure by the private organization “I Stegi tou Aristoteli” (Aristotle’s House). Participants were asked to complete an online questionnaire with three self-report scales, which measure emotional intelligence as a personality trait (trait EI), self-esteem and self-compassion.

**Results:** The results showed moderate levels of emotional intelligence as a personality trait, moderate levels of self-compassion and high levels of self-esteem. They did not show a significant correlation of emotional intelligence as a personality trait and self-compassion with the studied sociodemographic factors (age, gender, place of residence, educational level of father and mother, residence with both parents or not and existence or not of siblings). A significant negative correlation was found between self-esteem and age. No significant correlations were found between emotional intelligence as a personality trait and self-esteem and between emotional intelligence as a personality trait and self-compassion. A slightly negative correlation was found between self-esteem and self-compassion. A slightly negative correlation was found between the Cognitive Intelligence Quotient (I.Q.) and the “Well-being” Factor on the Scale of Emotional Intelligence as a personality trait.

**Conclusions:** According to the present study, academically gifted adolescents exhibit high self-esteem which seems to decline as the years of adolescence progress and, specifically, severe decline has been observed among ages of 15-18 years old. The levels of self-compassion and emotional intelligence as a personality trait are moderate. An increase in self-esteem of academically gifted adolescents is associated with a decrease in their self-compassion. An increase in Cognitive Intelligence Index (I.Q.) is associated with a decrease in their perceived personal well-being.

**Key-words:** *academically gifted adolescents, emotional intelligence as a personality trait (trait E.I.), self-esteem, self-compassion, cognitive intelligence quotient (I.Q.).*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη αφορά ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, οι οποίοι/ες έχουν ταυτοποιηθεί βάσει του Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ασύγχρονη ανάπτυξη θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας. Κατά τον ορισμό της Columbus Group (1991), πρόκειται για ασύγχρονη ανάπτυξη του γνωστικού, φυσικού και κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα, με κυρίαρχη τη γνωστική ανάπτυξη. Οι υψηλές γνωστικές ικανότητες και η ένταση του χαρακτήρα, συνδυάζονται, δημιουργώντας εσωτερικές εμπειρίες και συνειδητότητα, οι οποίες είναι ποιοτικά διαφορετικές από αυτές του μέσου όρου. Η ασυγχρονία αυξάνει όσο αυξάνει η νοητική ικανότητα και η ιδιαιτερότητα αυτή ενισχύει την ευαλωτότητα των χαρισματικών ατόμων, καθιστώντας αναγκαίες γονικές, εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές αλλαγές ώστε να εξασφαλιστεί η καλύτερη ανάπτυξή τους (The Columbus Group, 1991, Morelock, 1992, p. 14). Αλλού υποστηρίζεται ότι η ασυγχρονία μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας και προκαλεί συναισθήματα αβοήθητου (Papadopoulos, 2019). Στην επιστημονική κοινότητα υπάρχει διχογνωμία για το εάν και κατά πόσο τα χαρισματικά άτομα προσαρμόζονται καλύτερα ή χειρότερα σε σχέση με το γενικό πληθυσμό, αν εμφανίζουν περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες κ.ά. (Papadopoulos, 2020). Σύμφωνα με τους Neihart & Yeo (2018), οι ιδιαιτερότητες δε σχετίζονται με τη χαρισματικότητα καθαυτή, ωστόσο η τελευταία καθιστά την προσαρμογή του ατόμου πιο περίπλοκη. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας ή αλλιώς αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοεκτίμηση και η αυτοσυμπόνια συμπεριλαμβάνουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ψυχικές διεργασίες, χαρακτηριστικά και δεξιότητες που μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες του ψυχισμού, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα, την προσαρμοστικότητα, το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή κ.ά. Η παρούσα μελέτη διερευνά τα επίπεδα αυτών των τριών μεταβλητών στην ευμετάβλητη και ταραχώδη περίοδο της εφηβείας, τη συσχέτιση μεταξύ τους καθώς και με το Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης και κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες. Τα ερευνητικά βιβλιογραφικά δεδομένα, ενίοτε είναι λιγοστά ή ανύπαρκτα, ωστόσο, διαπιστώνονται ορισμένες συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων από τους μελετώμενους παράγοντες στον ακαδημαϊκά χαρισματικό και /ή στο γενικό πληθυσμό.

Η εργασία είναι οργανωμένη σε 17 κεφάλαια.



Το γενικό μέρος της περιλαμβάνει 11 κεφάλαια. Στο κεφ.1 , περιγράφεται η θεωρητική έννοια της χαρισματικότητας ,μέσα από μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση. Στο κεφ.2, αναλύονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της χαρισματικότητας. Στο κεφ.3, περιγράφεται η χαρισματικότητα ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια. Στο κεφ.4 , περιγράφεται η έννοια της γνωστικής νοημοσύνης και αναλύονται συνοπτικά παλαιότερες και σύγχρονες θεωρίες και μοντέλα νοημοσύνης και χαρισματικότητας, βασισμένα στη γνωστική ευφυΐα. Στο κεφ.5, περιγράφονται αναλυτικά βασικές πολυπαραγοντικές θεωρίες και μοντέλα χαρισματικότητας. Στο κεφ.6, παρουσιάζεται συνοπτικά η κριτική των θεωριών χαρισματικότητας και οι μεταξύ τους αντιπαραθέσεις. Στο κεφ.7, γίνεται μία σύντομη παρουσίαση της αναπτυξιακής φάσης της εφηβείας. Στο κεφ.8, περιγράφεται αναλυτικά η συνήθης τυπολογία γνωστικών και ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των ακαδημαϊκά χαρισματικών ατόμων και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Στο κεφ.9, περιγράφεται αναλυτικά η μελετώμενη μεταβλητή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (trait E.I.). Ειδικότερα, παρουσιάζονται η θεωρητική έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η συναισθηματική νοημοσύνη ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια, σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα της , η σχέση της με τη χαρισματικότητα, την ηλικία ,το φύλο και άλλους δημογραφικούς παράγοντες. Στο κεφ.10, περιγράφεται αναλυτικά η μελετώμενη μεταβλητή αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η θεωρητική έννοια της αυτοεκτίμησης, η αυτοεκτίμηση ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια, η σχέση της με τη χαρισματικότητα, την ηλικία, το φύλο και άλλους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες. Στο κεφ.11, περιγράφεται αναλυτικά, η θεωρητική έννοια της αυτοσυμπόνιας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η θεωρητική έννοια της αυτοσυμπόνιας, η αυτοσυμπόνια ως πολιτισμικά εξαρτώμενη έννοια, η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοεκτίμηση στην εφηβεία, καθώς και η σχέση της με την ηλικία, το φύλο και άλλους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες. Το ειδικό μέρος αποτελείται από έξι κεφάλαια. Τα κεφάλαια 12,13,14,15,16 και 17, αποτελούν το ειδικό μέρος της μελέτης. Τα κεφ.12-16, περιγράφουν αντίστοιχα το σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο που ακολουθήθηκε, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το χρόνο και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τα αποτελέσματα αναλυτικά και ειδικότερα τη στατιστική τους ανάλυση, τον έλεγχο κανονικότητας, συγκρίσεις, συσχετίσεις και στατιστικούς πίνακες. Το κεφ.17, περιλαμβάνει συζήτηση των αποτελεσμάτων,τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης και προτάσεις μελλοντικής έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες/ες.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ-ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η χαρισματικότητα ως έννοια δεν περιγράφεται μέσα από έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα ( Dai, 2009, Davidson, 2009, Sternberg & Davidson, 2005). Ο πλουραλισμός αυτός εμφανίζεται επίσης στις μεθόδους ταυτοποίησης και καλλιέργειας της χαρισματικότητας καθώς και στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των επονομαζόμενων χαρισματικών ατόμων (Carman, 2013, Ziegler & Raul, 2000).

Όπως σχολιάζει ο Ρίζος (2011), τα χαρισματικά άτομα δε συγκροτούν μια φυσική πληθυσμιακή ομάδα αλλά μια κοινωνικά προσδιορισμένη κατηγορία προσώπων. Σύμφωνα με τους Ziegler & Raul (2000), η έρευνα της έννοιας της χαρισματικότητας, της ιδιοφυίας και/ή του ταλέντου, εξελίχθηκε ιστορικά μέσα από τρία στάδια: το θεολογικό, το μεταφυσικό και το εμπειρικό. Στο θεολογικό στάδιο γίνεται λόγος για άτομα που κατέχουν ανώτερες δυνάμεις ή θεωρούνται υπερφυσικά (για παράδειγμα, στον Πλάτωνα, στη Βίβλο, στον Κομφούκιο, σε ορισμένες αφρικανικές χώρες σήμερα κ.ά.).

Στο μεταφυσικό στάδιο μιλούν για “τρελές ιδιοφυίες” και γενετικά ελαττώματα. Όσο μεγαλύτερο το χάρισμα ή το ταλέντο, τόσο μεγαλύτερος θεωρείται ο κίνδυνος για δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές και ψυχική ασθένεια (για παράδειγμα στο Μεσαίωνα, στην Αναγέννηση, 19<sup>ο</sup> αι.).

Στο εμπειρικό στάδιο, ο ορισμός και η διάγνωση των ιδιαίτερων ικανοτήτων γίνεται μέσα από επιστημονικά εργαλεία και έρευνες (Sternberg & Davidson, 2005). Η εμπειρική έρευνα της χαρισματικότητας ξεκίνησε στις αρχές του 20ού αι.

Παλαιότερη επιστημονική τάση ήταν η θεώρηση του υψηλού δυναμικού που οδηγούσε σε εξαιρετικά επιτεύγματα, ως ενδογενούς ή γενετικά προκαθορισμένου (Feldhusen, 2005). Τα τελευταία 50 χρόνια, ωστόσο, ασκήθηκε έντονη κριτική στην αντίληψη αυτή η οποία προσδιορίζει την πορεία του ατόμου μη λαμβάνοντας υπόψιν περιβαλλοντικούς παράγοντες και σημαντικά γεγονότα της ζωής που μπορούν να ενισχύσουν ή να παρεμποδίσουν την εκδήλωση της χαρισματικότητας ( Barab & Plucker, 2002, Dai, 2009, Ziegler, 2005, Ziegler & Heller, 2000).

Σήμερα, χρησιμοποιούνται κατά κόρον, οι γλωσσικοί όροι “χαρισματικός/η, “ταλαντούχος/α”, “υπερταλαντούχος/α” ,για να περιγράψουν ικανότητες άνω του μέσου όρου, διαγνωσμένες από ειδικούς επαγγελματίες (www.psychologies.fr.)

Στην επιστημονική κοινότητα δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τη σύγκλιση ή τις διαφορές των όρων “χαρισματικότητα” και “ταλέντο”. Από ορισμένους/ες ερευνητές/τριες θεωρούνται συνώνυμες (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Άλλοι/ες θεωρούν το ταλέντο ως μια υποκατηγορία της χαρισματικότητας (Haensly, & al, 1986, στο Stoeger & al., 2019) ή το εξισώνουν με το δυναμικό και τη χαρισματικότητα με τα επιτεύγματα (Tannenbaum, 1986; Gagné, 2005, αναφορά στους Stoeger & al., 2019 (Freeman, 2006).

Ο Ματσαγγούρας (2008) υιοθετεί στη θεωρητική του ανάλυση, τον εναλλακτικό όρο “High ability children”,τον οποίο μεταφράζει σε “Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης”, (ΥΨΙΜ) και αναφέρεται σε παιδιά που εμφανίζουν ανεπτυγμένες γνωστικές, γνωσιακές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα, ενδιαφέροντα και καλύπτουν τη μαθησιακή ύλη με ταχύτερους ρυθμούς.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Διεθνούς Ένωσης για τα Χαρισματικά Παιδιά: “Χαρισματικά παιδιά θεωρούνται εκείνα των οποίων οι ικανότητες υπερβαίνουν σε σημαντικό βαθμό τις τυπικές ικανότητες των συνομηλίκων τους. Οι εξαιρετικές τους ικανότητες είναι δυνατόν να αφορούν έναν ή περισσότερους τομείς γενικής νοητικής ικανότητας, δημιουργικής σκέψης, καλλιτεχνικών κλίσεων, ηγετικών ικανοτήτων ή και συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και η φυσική.” (National Association for Gifted Children, NAGC, 2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Από παλαιότερα μέχρι και σήμερα η χαρισματικότητα ταυτίζεται συχνά με την υψηλή γνωστική νοημοσύνη (Deary, 2006. Rost, 2009, στο Bergold & al., 2015).

Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, επιστημονικές έρευνες ασχολήθηκαν με το εάν άτομα με ασυνήθιστα υψηλό πηλίκο γνωστικής ευφυΐας (I.Q.), συνήθως ορισμένο ως τουλάχιστον δυο στάνταρ αποκλίσεις πάνω από το μέσο όρο, παρουσίαζαν εξαιρετικά επιτεύγματα ή επιδόσεις. Δε μπόρεσαν ωστόσο να διακρίνουν μια αδιαμφισβήτητη σύνδεση μεταξύ της γνωστικής ευφυΐας και επιτευγμάτων όπως μια ξεχωριστή επαγγελματική καριέρα ή μια ιδιαίτερη επιτυχία σε οποιονδήποτε τομέα (Worrell, 2009, Ziegler, 2008). Αντίθετα, διαπίστωσαν ότι τα επιτεύγματα επηρεάζονται κι από άλλους παράγοντες (Stoeger, & al, 2018).

Έτσι, άρχισε να γίνεται αντιληπτή στην επιστημονική κοινότητα η περιπλοκότητα της έννοιας της χαρισματικότητας και να αναπτύσσονται πολυδιάστατα μοντέλα και θεωρίες. Το ενδιαφέρον προσανατολίζεται αυξανόμενα σε διαδικασίες και πράξεις οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε εξαιρετικά επιτεύγματα, καθώς και στα αποθέματα παρά στα ελλείμματα των επονομαζόμενων χαρισματικών ατόμων (Stoeger& al., (2018)).

Τέσσερα βασικά είδη θεωριών διακρίνονται στις μέρες μας, ως προς τη φύση και την έκφραση της χαρισματικότητας (Ματσαγγούρας, 2008).

- Οι γενετικές θεωρίες, οι οποίες την περιγράφουν ως γνωστική παράμετρο, νευροβιολογικά και γενετικά εξαρτώμενη ενώ το περιβάλλον έχει βοηθητικό αλλά αναγκαίο ρόλο στην πραγμάτωση του γενετικού δυναμικού. Εκφράσεις της αποτελούν, για παράδειγμα, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σκέψης και αιτιολόγησης, νωρίτερα από τους μη χαρισματικούς συνομιλήκους/ες (Papadopoulos, 2020), η εύκολη μάθηση, η ακαδημαϊκή ικανότητα, η υψηλή αντίληψη, η κριτική και δημιουργική σκέψη κ.ά.(Ματσαγγούρας, 2008).

- Οι γνωστικές θεωρίες, οι οποίες διαφέρουν από τις προηγούμενες στο ότι συνδέουν τη χαρισματικότητα, όχι μόνο με γενετικές προδιαθέσεις όπως τον Δείκτη Νοημοσύνης, τις μαθησιακές δεξιότητες κ.τ.λ., αλλά και με διαστάσεις όπως τα κίνητρα, τη δημιουργικότητα, τις στρατηγικές μάθησης, τον αυτοέλεγχο κ.ά. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ziegler (2018), οι προσεγγίσεις αυτές δεν προσδιορίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών παραγόντων.

- Οι θεωρίες της διακεκριμένης επίδοσης, οι οποίες ασχολούνται, αφενός με τη σχέση γνωστικών, συναισθηματικών παραμέτρων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας και

αφετέρου, με τις διαδικασίες και στρατηγικές μάθησης και εξέλιξης που οδηγούν σε εξαιρετικά επιτεύγματα. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στα άτομα που εμφανίζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε κάποιο τομέα (experts) και γίνεται μια αναδρομική διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για τη μάθηση, αναδεικνύοντας αφενός ατομικές διαφορές αλλά και το κοινό στοιχείο εντατικών, ιδιαίτερα δομημένων πρακτικών μάθησης ως αιτιολογικό παράγοντα εξαιρετικών επιδόσεων (Ziegler, 2018).

- Οι συστημικές θεωρίες, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση και στη συνεξέλιξη μεταξύ ατομικών παραγόντων και μεταξύ ατομικών παραγόντων και πλαισίου, ή αλλιώς, μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, διακρίνουμε στις διαφορετικές αυτές θεωρίες την αναζήτηση απαντήσεων στο ανοιχτό ερώτημα κληρονομικότητας και περιβάλλοντος και τη μετατόπιση του επιστημονικού ενδιαφέροντος προς μία διευρυμένη, πολυπαραγοντική αντίληψη της χαρισματικότητας και προς τη σύνθετη αλληλεπίδραση των παραγόντων που την καθορίζουν. Επίσης, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται, ειδικά στον 21<sup>ο</sup> αι., από τα ελλείμματα στα αποθέματα, από το παλαιότερο στερεότυπο της “τρελής ιδιοφυίας”, βασισμένο στην “υπόθεση της απόκλισης” (Stoeger, 2011) και από τη σχετική άποψη ότι τα άτομα με υψηλό I.Q. εμφανίζουν αρνητικά φυσικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, σε ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι δεν παρουσιάζουν μεγαλύτερη τέτοια προδιάθεση σε σχέση με το γενικό πληθυσμό ή/και, στην άποψη ότι εμφανίζουν ψυχοκοινωνικές λειτουργίες άνω του μέσου όρου (Stoeger, 2009, Freeman, 2001, Heller et al., 2000. Shavinina, 2009. Sternberg & Davidson, 2005, στο Bergold & al.,2015).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΞΑΡΤΩΜΕΝΗ ΕΝΝΟΙΑ

Η έννοια της χαρισματικότητας φαίνεται ότι είναι πολιτισμικά εξαρτώμενη. Εντοπίζονται βασικές διαφορές μεταξύ του δυτικού και ανατολικού τρόπου σκέψης.

Στο δυτικό τρόπο, θεωρείται επικρατέστερο το γενετικό δυναμικό και διερευνάται μέσα από τεστ ικανοτήτων. Η πλειοψηφία των παιδιών δε θεωρείται ικανή για μάθηση και επιδόσεις υψηλού επιπέδου. Αυτή η αντίληψη διαφοροποιείται σε χώρες που υποστηρίζουν ιδιαίτερα την ισότητα, όπως οι σκανδιναβικές (Freeman, 2006).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στις ανάγκες του μέσου όρου μαθητών/τριων, παρεμποδίζοντας την πλήρη ανάπτυξη του δυναμικού εκείνων με υψηλές ικανότητες μάθησης. Ο κύριος λόγος της μη υποστήριξής τους είναι η υποψία ελιτισμού και ο φόβος μιας αντιδημοκρατικής εκπαίδευσης.

Στον ανατολικό τρόπο, οι περιβαλλοντικές επιδράσεις θεωρούνται κυρίαρχες. Τα παιδιά θεωρούνται ότι γεννιούνται με όμοιο δυναμικό ενώ η κύρια διαφορά βρίσκεται στο ρυθμό ανάπτυξής τους, ο οποίος μπορεί να τροποποιηθεί μέσω σκληρής και εντατικής πρακτικής. Δίνεται έμφαση στην εκπαιδευσιμότητα (Cheng, 1998 στο Stoeger & al., 2018) σε κολλεκτιβιστικές κοινωνικές αντιλήψεις και ολιστικές θεωρήσεις του κονφουκιανισμού (Talhelm et al., 2014, Phillipson, 2013, στο Stoeger & al., 2018) οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τη δυτική, καρτεσιανή αντίληψη περί πνεύματος και σώματος. (Barab & Plucker, 2002).

Χώρες ωστόσο, όπως η Ταιβάν, η Σιγκαπούρη και το Χονγκ Κονγκ, εφαρμόζουν δυτικού τύπου πρακτικές αξιολόγησης υψηλών ικανοτήτων και επιδόσεων έτσι ώστε να κατευθύνουν τα παιδιά σε ειδικές τάξεις εκπαίδευσης.

Στη Ρωσία, η ανάδειξη και αξιοποίηση των χαρισματικών ατόμων, πέρα από την ατομική αυτοπραγμάτωση και ικανοποίηση, θεωρείται σημαντική για κοινωνικούς σκοπούς, όπως η ανάπτυξη της τεχνολογίας, της επιστήμης και η ενίσχυση του κράτους (Ushakov D.V., 2010). Σύμφωνα με τη Grigorenko (2017), η σχεδόν ανυπαρξία εφαρμογής διαγνωστικών τεστ, οι ακαδημαϊκές ολυμπιάδες για τη διάγνωση της χαρισματικότητας και του ταλέντου και τα ειδικά σχολεία και εξωσχολικά προγράμματα που απευθύνονται στην ελίτ, οδηγούν στην ανίχνευση μικρότερου ποσοστού χαρισματικών παιδιών απ' ό,τι το σύστημα εφαρμογής σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης σε άλλες χώρες.

Στην Αφρική υπάρχουν επίσης μεγάλες διαφορές στην αντίληψη της χαρισματικότητας, η οποία, αποδίδεται, άλλοτε σε ένα από τα δύο φύλα, θεωρείται θεϊκό χάρισμα κ.ά. (Ngara & Porath, 2004, Aljughaiman & Ayoub., 2012).

Πάντως, η οργανωμένη, εντατική πρακτική εκπαίδευσης, φαίνεται να αποτελεί μια “γέφυρα” μεταξύ των σύγχρονων ανατολικών και δυτικών προσεγγίσεων της χαρισματικότητας, καθώς βρίσκει κοινή αποδοχή (Phillipson et al., 2013, Rao & Chan, 2010 , στο Stoeger & al.,2018).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΑ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΦΥΙΑ

Ο Δείκτης Γνωστικής Νοημοσύνης ή Πηλίο Ευφυίας (I.Q.) αποτελεί διεθνώς σήμερα ένα γενικά αποδεκτό κριτήριο διάγνωσης της χαρισματικότητας (Παπαδόπουλος, 2021). Θα αναφερθούμε στη συνέχεια στην έννοια αυτού του δείκτη και στην ιστορική εξέλιξη της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Ο F. Galton (1869), ένας από τους πρώτους ερευνητές της χαρισματικότητας, της ιδιοφυίας και του ταλέντου, θεωρούσε ως μεγαλοφυία την υψηλή, εξαιρετική και εγγενή ικανότητα. Ερεύνησε την κληρονομικότητα της ανθρώπινης ευφυίας και τις ατομικές διαφορές της και θεώρησε τη νοημοσύνη ως μια γενετικά κληρονομούμενη ικανότητα, η οποία παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Al-Hroub & El Khoury, 2018).

Ο C. Spearman (1904) εφηύρε αργότερα, τον παράγοντα γενικής γνωστικής νοημοσύνης ή αλλιώς, παράγοντα g (general intelligence), συνώνυμο του I.Q., τη γενική δηλαδή νοητική ικανότητα η οποία αποτελεί τη βάση ειδικών γνωστικών δεξιοτήτων, όπως οι γλωσσικές, οι αριθμητικές, οι χωροταξικές, οι οπτικοχωρικές κ.ά.. Υποστήριξε ότι ο παράγοντας g είναι υπεύθυνος για τη συνολική επίδοση σε τεστ νοημοσύνης, καθώς κάθε δοκιμασία τους επηρεάζεται από αυτόν. Παρατήρησε ότι άτομα που είχαν καλή επίδοση σε ένα γνωστικό τομέα, ήταν πιθανό να έχουν και σε άλλους (Cherry & Susman, 2021).

Οι Simon & Binet (1905, 1916) δημιούργησαν μια κλίμακα γνωστικών ικανοτήτων για την αναγνώριση των μαθητών/τριών, με ανάγκη εναλλακτικής εκπαίδευσης. Στόχος τους ήταν να προβλεφθεί η σχολική επιτυχία και όχι να αποτελέσει μέτρο της έμφυτης νοημοσύνης ή του γενετικού δυναμικού (Gardner, 1992, στο Al-Hroub & El Khoury S., 2018).

Η κλίμακα περιελάμβανε μια σειρά από έργα και επιδόσεις που θεωρούνταν αντιπροσωπευτικές των τυπικών ικανοτήτων του παιδιού ανά ηλικία. Ο Binet εισήγαγε επίσης την έννοια της “νοητικής ηλικίας”, ως τις ικανότητες που έχει ο μέσος όρος των παιδιών ίδιας ηλικίας.

Ο Terman (1925) ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να ορίσει ψυχολογικά το ταλέντο ή χάρισμα. Εξίσωσε το χάρισμα με την υψηλή νοημοσύνη. Ορμώμενος από τα συμπεράσματα του Galton, διεξήγαγε μια διαχρονική έρευνα, μελετώντας το ερώτημα εάν τα άτομα με υψηλή νοημοσύνη αποκλίνουν από το μέσο όρο ως προς τα φυσικά και ψυχικά τους χαρακτηριστικά (Monks, 1981). Οι διαπιστώσεις του, ότι χαρισματικά άτομα με πολύ υψηλό I.Q., είναι πιο υγιή και προσαρμόσιμα κοινωνικά από το γενικό πληθυσμό, επιβεβαιώθηκαν αλλά και αμφισβητήθηκαν αργότερα. Ο Terman στάθμισε την κλίμακα του Binet,



κατασκευάζοντας την κλίμακα ευφυΐας Stanford - Binet (Stanford - Binet Intelligence Scale) μια από τις πρώτες αξιολογήσεις της νοημοσύνης που χρησιμοποιήθηκαν για την ταυτοποίηση των επονομαζόμενων χαρισματικών ατόμων. Αυτή η κλίμακα, αποτελεί μέχρι σήμερα ένα από τα πιο διαδεδομένα τεστ ευφυΐας και μετρά τη γενική, γνωστική νοημοσύνη (Cherry & Susman , 2021).

Τη δεκαετία του 1920, ο Thurstone ανέπτυξε τη θεωρία για τις 7 πρωταρχικές νοητικές ικανότητες, ένα από τα σημαντικότερα ψυχολογικά μοντέλα νοημοσύνης ([www.el.sainte-anastasio.org](http://www.el.sainte-anastasio.org)).

Αμφισβητώντας τον παράγοντα  $g$  του Spearman, υποστήριξε ότι η νοημοσύνη πρέπει να γίνεται κατανοητή ως ένα σύνολο πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων, όπως η λεκτική κατανόηση, η λεκτική ευελιξία, η αριθμητική ικανότητα, η χωρική ικανότητα, η συνδυαστική μνήμη, η ταχύτητα αντίληψης, η γενική συλλογιστική ή επαγωγή.

Σημαντικές κλίμακες μέτρησης της γνωστικής ευφυΐας όπως η Weschler Intelligence Scale και η Stanford-Binet Intelligence Scale, επηρεάστηκαν από το έργο του Thurstone .

Η συνθετική θεωρία των Cattell(1941)-Horn(1965)-Carroll (1993), περιγράφει ένα μοντέλο τριών στρωμάτων, σύμφωνα με το οποίο η γενική γνωστική νοημοσύνη δρα συνεργικά με ορισμένες νοητικές ικανότητες, οι οποίες μπορούν να μετρηθούν μέσα από ατομικά τεστ νοημοσύνης και είναι για παράδειγμα, η λεκτική κατανόηση, η οπτικοχωρική ικανότητα, η βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη κ.ά.

Σύμφωνα με τους σύγχρονους υποστηρικτές/τριες της μέτρησης της νοημοσύνης μέσα από κλίμακες γνωστικής ευφυΐας τύπου Carroll, οι ψυχομετρικές έρευνες αναδεικνύουν διαφορετικά προφίλ στα χαρισματικά άτομα. (Brasseur , 2013).

Εντοπίζονται ανομοιογενή αποτελέσματα στις γνωστικές δοκιμασίες, για παράδειγμα, πολύ υψηλότερα του μέσου όρου όσον αφορά τη λεκτική εννοιολογία και στο μέσο όρο όσον αφορά επιδόσεις που εμπλέκουν κινητικές λειτουργίες (Grégoire, 2009, στο Brasseur, 2013). Γίνεται κατά συνέπεια σημαντικό το συνολικό προφίλ και τονίζεται η μεγάλη απόκλιση - μεγαλύτερη απ' ό,τι στον τυπικό πληθυσμό - που εμφανίζουν τα χαρισματικά άτομα στα τεστ γνωστικής ευφυΐας, τόσο μεταξύ τους, όσο και το κάθε άτομο ξεχωριστά, στις διαφορετικές δοκιμασίες των τεστ.

Ωστόσο, παρά τις διαφοροποιημένες επιδόσεις στα τεστ, ένα υψηλό - σύμφωνα μ' έναν ή περισσότερους γνωστικούς δείκτες - I.Q., θεωρείται γενικά στις μέρες μας , ως ένα κοινό και αξιόπιστο χαρακτηριστικό των χαρισματικών ατόμων, αν και οι ατομικές διαφορές πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Peirera-Fradin, 2004, στο Brasseur, 2013).

Για τους σύγχρονους υποστηρικτές/τριες της ψυχομετρικής προσέγγισης της χαρισματικότητας, η κρυσταλλική και η ρέουσα νοημοσύνη όπως τις ορίζει ο Carroll και η εργαζόμενη μνήμη των Baddeley & Hitch, αποτελούν τα θεμέλια των σύγχρονων μεθόδων μέτρησης της νοημοσύνης των παιδιών και εφήβων. Βασικές συνιστώσες της γενικής γνωστικής νοημοσύνης, θεωρούνται η ρέουσα νοημοσύνη, η γνώση, η οποία είναι συνώνυμη της κρυσταλλικής νοημοσύνης, ο μαθηματικός συλλογισμός, η χωροταξική ικανότητα και η εργαζόμενη μνήμη (Robinson, 2005).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη ψυχομετρική προσέγγιση επίσης, η πραγμάτωση της χαρισματικότητας θα εξαρτηθεί από τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, την τύχη κ.ά. Υποστηρίζεται όμως η ύπαρξη γενετικών καθορισμών, όπως ένας έμφυτος πιο γρήγορος ρυθμός γνωστικής ανάπτυξης, η συλλογιστική ικανότητα που συνάδει με αυτή ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, η ανεπτυγμένη αφηρημένη σκέψη, υψηλή επεξηγηματική ικανότητα, η ευκολία στη μάθηση και στην επίλυση προβλημάτων κ.ά. (Robinson, 2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΟΛΥΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Με την πάροδο του χρόνου, οι γνωστικές κλίμακες χάνουν σταδιακά την αίγλη τους ως μόνο κριτήριο διάγνωσης της χαρισματικότητας. Οι αντιπροσωπευτικές θεωρίες και τα μοντέλα, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, είναι πολυπαραγοντικές.

Το 1978, ο Renzulli δημιουργεί το Μοντέλο των Τριών Δακτυλίων, το οποίο ορίζει τη χαρισματικότητα μέσα από τρεις ομάδες χαρακτηριστικών που εμπλέκονται ως δακτύλιοι μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Αυτές είναι: οι υψηλές νοητικές ικανότητες, η δημιουργικότητα, τα κίνητρα και η επιμονή για ολοκλήρωση του έργου (Παΐζη & Κανάρη, 2019).

Σύμφωνα με τον Renzulli, αυτό που διαφοροποιεί το χαρισματικό από το πολύ έξυπνο άτομο είναι η δημιουργική ικανότητά του που του επιτρέπει να λύνει προβλήματα με οξυδερκή και πρωτότυπο τρόπο. Επίσης, η χαρισματικότητα θεωρείται συνδεδεμένη με μια εσωτερική κινητοποίηση, απαραίτητη για να μπορέσει το άτομο να αναπτύξει τα ταλέντα του. Χωρίς τη δέσμευση στην εκτέλεση ενός έργου, δύσκολα θα αναπτυχθούν η εμπειρία, ο ενθουσιασμός κι η επιμονή οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκτέλεσή του. Αντίθετα, όταν ένα χαρισματικό άτομο κινείται στην τομή και των τριών δακτυλίων μπορεί να πετύχει υψηλής ποιότητας επιτεύγματα. Ως συνέπεια αυτών, το υψηλό δυναμικό και η χαρισματικότητα δε θα μπορέσουν να εκφραστούν σε όλα τα άτομα, ούτε σε κάθε τομέα ικανοτήτων.

Επεκτείνοντας το μοντέλο του Renzulli, ο Monks (1984), δίνει έμφαση στην επιρροή εξωτερικών παραγόντων όπως η οικογένεια, το σχολείο και η παρέα (Παΐζη & Κανάρη, 2019).

Παρόμοια, το Μοντέλο Χαρισματικότητας του Μονάχου (MMG) αναπτύχθηκε αρχικά από τους Heller & Hany (1986), στην προσπάθεια ταυτοποίησης των χαρισματικών μαθητών/τριών και στη συνέχεια ο Heller (2004) το εξέλιξε.

Θεωρεί τη χαρισματικότητα μια πολυπαραγοντική ικανότητα η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση α) μη γνωστικών και κοινωνικών διαμεσολαβητικών παραγόντων (moderators) όπως, για παράδειγμα, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, η αυτοαντίληψη, η διαχείριση του στρες, οι στρατηγικές μάθησης, ο έλεγχος, β) προβλεπτικών παραγόντων, όπως νοητικών ικανοτήτων, πρακτικής νοημοσύνης, δημιουργικότητας, καλλιτεχνικής νοημοσύνης ψυχοκινητικών ικανοτήτων και γ) περιοχών εξαιρετικών επιτευγμάτων, π.χ. μαθηματικά, πληροφορική, τέχνη, γλώσσες, αθλητικός τομέας, τεχνολογία κ.ά. (Jessurun & al., 2015).

Η χαρισματικότητα θεωρείται προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και συνεπώς αναμένονται διαφορετικοί τύποι αυτής.

Το 1983, ο Gardner, διατυπώνει τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία, η ανθρώπινη νόηση αποτελείται από επιμέρους στοιχεία/ικανότητες, επονομαζόμενες, νοημοσύνες. Η νοημοσύνη περιγράφεται ως μια ψυχοβιολογική δυναμική επίλυσης προβλημάτων ή δημιουργικότητας η οποία νοηματοδοτείται μόνο μέσα σε κάποιο πλαίσιο (Βαλιάκα Μ., 2011).

Ο Gardner περιγράφει οκτώ διαφορετικές νοημοσύνες: τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη μουσική, την κιναισθητική, την οπτικοχωρική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη νατουραλιστική νοημοσύνη.

Προτείνει, επίσης, οκτώ είδη χαρισματικότητας, τα οποία αντιστοιχούν στις οκτώ νοημοσύνες. Είναι ο πρώτος που κάνει λόγο για χαρισματικότητα και υψηλό δυναμικό στο συναισθηματικό τομέα (Brasseur, 2013).

Θεωρούμενη ως ψυχοβιολογική δυνατότητα, η νοημοσύνη, εξαρτώμενη από εμπειρίες και το περιβάλλον, αναπτύσσεται περισσότερο ή λιγότερο, ανάλογα με τα είδη της. Κανένα άτομο δε μπορεί να αναπτύξει πλήρως και τα οκτώ είδη νοημοσύνης.

Το μοντέλο εστιάζει επίσης στα αποθέματα παρά στα ελλείμματα των μαθητών/τριών και επιδιώκει την καλλιέργεια των ιδιαίτερων δυνατοτήτων τους (Brasseur, 2013).

Το 1997, ο Sternberg, βασικός εκπρόσωπος των γνωστικών θεωριών, ασκεί κριτική στις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης για το ότι ασχολούνται με τη σχολική επίδοση, αψηφώντας τη δημιουργικότητα, την πρακτική σκέψη, την ηθική, τη σοφία κ.ά. Δημιουργεί την Τριαρχική Θεωρία της Νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις μορφές αυτής: η αναλυτική, η οποία χρησιμοποιείται στην ανάλυση και επίλυση αφηρημένων προβλημάτων, η πρακτική, η οποία επιτρέπει την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας και η δημιουργική ή συνθετική νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει να δοθούν πρωτότυπες λύσεις σε νέες καταστάσεις.

Ο Sternberg δίνει έμφαση σε παράγοντες πλαισίου και περιβάλλοντος οι οποίοι τροποποιούν την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει το άτομο (Brasseur, 2013).

Διευρύνοντας τη θεωρία του στα χαρισματικά άτομα, υποστηρίζει ότι διαθέτουν σε υπερανεπτυγμένο βαθμό ασυνήθιστη αναλυτική και επαγωγική σκέψη, πρωτότυπη και διαισθητική καθώς και υψηλές ικανότητες αντιμετώπισης καθημερινών προβλημάτων.

Ο Sternberg ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα να ανακαλύψει το κατά πόσο ο χαρισματικός μαθητής/τρια, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική του προέλευση, μπορεί να γίνει ικανός/ή ηγέτης, με εφόδια τη σύνεση και τη σοφία (Sternberg, 2005, 2009).

Δημιούργησε λοιπόν το μοντέλο WICS (ακρωνύμιο των Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized) (Sternberg, 2005) το οποίο περιλαμβάνει τη νοημοσύνη, τη σοφία, την πρακτική νοημοσύνη, τη δημιουργικότητα, σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, στην προσπάθειά του να ανιχνεύσει τη χαρισματική ηγεσία. Οι ικανότητες αυτές θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, μερικώς έμφυτες αλλά και εξαρτώμενες από το περιβάλλον για την καλλιέργειά τους.

Ειδικότερα, η σοφία, ορίζεται κατά τον Sternberg, ως η χρήση της νοημοσύνης, της αίσθησης της κοινής γνώμης, της δημιουργικότητας, της γνώσης, βασισμένων στις ηθικές αξίες ώστε να χρησιμοποιηθούν προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Ο Sternberg (2000) θεωρεί τη χαρισματικότητα ως εξελισσόμενη ειδημοσύνη (expertise).

Το 2016 οι Sternberg & Ambrose δημιουργούν ένα πιο επεξεργασμένο μοντέλο ανίχνευσης των εν δυνάμει χαρισματικών ηγετών, το μοντέλο ACCEL (Active Concerned Citizenship and Ethical Leadership), σύμφωνα με το οποίο, η ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού, ως κριτικής σκέψης, κοινωνικού ενδιαφέροντος, πρωτοβουλιών κ.ά., συμπεριλαμβάνεται στα χαρακτηριστικά του χαρισματικού/ής ηγέτη. (Βρεττού & Κλεάνθη, 2017).

Ο Perleth (1997, 2000, 2001) δημιούργησε το Δυναμικό Μοντέλο Ικανότητας-Επιτυχίας (MDAAM), διευρύνοντας το Μοντέλο Χαρισματικότητας του Μονάχου του Heller ( Heller & al., 2006).

Το MDAAM αναγνωρίζει τις ικανότητες, τους τομείς γνώσης και τις διαδικασίες μάθησης, τονίζοντας επιπλέον τα κυριότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που μπορούν να οδηγήσουν στα επιτεύγματα και την εμπειρογνωμοσύνη. Αυτά αναπτύσσονται στην προσχολική και στις αρχές της σχολικής ηλικίας και θεωρούνται ότι παραμένουν σταθερά κατά την εφηβική, τη φοιτητική και την επαγγελματική ζωή. Αναγνωρίζεται ως ισχυρή η περιβαλλοντική επίδραση. Η επίδραση της οικογένειας κυριαρχεί στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και στη συνέχεια αποκτά αυξανόμενη σπουδαιότητα το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης τονίζεται ο ρόλος των φίλων και των συνομηλίκων.

Ο Simonton (1999) δημιούργησε το γενετικό- επιγενετικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η χαρισματικότητα είναι πολυπαραγοντική, πολυδιάστατη και εξαρτώμενη από ιδιαίτερα σύνθετες γενετικές διαδικασίες αλλά και από διαδικασίες επιγένεσης, Αυτή η θεώρηση, υποστηρίζει τη γενική νοημοσύνη αλλά και τις επιμέρους ικανότητες ως συστατικά της χαρισματικότητας. Στοιχεία κάποιας μορφής χαρισματικότητας μπορούν, με διαφορετική σύνθεση, να οδηγήσουν στην ανάδυση και άλλων ειδών χαρισματικότητας. Αμφισβητεί τα πρώιμα αναπτυξιακά σημάδια της παιδικής ηλικίας ως προβλεπτικούς παράγοντες της χαρισματικότητας, καθώς αυτή μπορεί να εκδηλωθεί νωρίτερα ή αργότερα στα άτομα, βάσει

της αλληλεπίδρασης γενετικών και επιγενετικών διαδικασιών. Υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα δεν παραμένει σταθερή με το πέρασμα του χρόνου καθώς μέσω επιγενετικών παραγόντων μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί σε σχέση με το παρελθόν ή σε σύγκριση με επιδόσεις άλλων ατόμων ή να τροποποιηθεί ως προς το είδος της. Επίσης, υποστηρίζει ότι η κατανομή των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας δεν ακολουθεί την κανονικότητα σε σχέση με το πώς κατανέμονται συνήθως τα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού και κατασκευάζει μια τετραπλή τυπολογία η οποία περιλαμβάνει απλές και σύνθετες μορφές της (Simonton, 2005).

Ο Gagne' (1999, 2004), δημιούργησε το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου (DMGT), το οποίο παρουσιάζει τη διαδικασία ανάπτυξης του ταλέντου ως τη μετατροπή εξαιρετικών έμφυτων ικανοτήτων ή χαρισμάτων σε εξαιρετικές δεξιότητες, συστηματικά ανεπτυγμένες, οι οποίες αποτελούν το ταλέντο ή την ειδημοσύνη. Τα εξαιρετικά χαρίσματα αφορούν επιδόσεις σε έναν τουλάχιστον τομέα, οι οποίες ανήκουν στο ανώτερο, τουλάχιστον 10%, των συνομηλίκων. Αντίστοιχα το ταλέντο ή ειδημοσύνη τοποθετεί το άτομο στο ανώτερο, τουλάχιστον 10%, των επιδόσεων των συνομηλίκων.

Οι καταλύτες που βοηθούν ή παρεμποδίζουν τη διαδικασία είναι: α) ενδοπροσωπικοί, όπως χαρακτηριστικά προσωπικότητας και διαδικασίες αυτοδιαχείρισης, β) περιβαλλοντικοί παράγοντες και γ) τύχη (Gagne', 2004).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες εξετάζονται μακροσκοπικά (γεωγραφικοί, δημογραφικοί, κοινωνικοί) και μικροσκοπικά (μέγεθος οικογένειας, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο γονέων, οργάνωση, υπηρεσίες γειτονικού περιβάλλοντος κ.ά.).

Η ιδιαιτερότητα του μοντέλου αυτού βρίσκεται στον ξεκάθαρο διαχωρισμό των δυνατοτήτων/ ικανοτήτων από τις επιδόσεις, της χαρισματικότητας από το ταλέντο καθώς και στον προσδιορισμό της διαδικασίας καλλιέργειας του ταλέντου και ανάπτυξης της ειδημοσύνης. Ο διαχωρισμός αυτός δίνει μια οπτική εξήγηση της υποεπίδοσης των επονομαζόμενων χαρισματικών ατόμων. Πρόκειται για τη μη μετατροπή των έμφυτων ικανοτήτων σε ταλέντα, τη μη επαρκή καλλιέργειά τους.

Επίσης, η πρόταση του ανώτατου 10% των ικανοτήτων ή των επιδόσεων των συνομηλίκων δημιουργεί μια μετρήσιμη κατηγοροποίηση της χαρισματικότητας και του ταλέντου, δημιουργώντας πέντε διαβαθμίσεις. Βάσει αυτής της κατηγοροποίησης, το 90% των χαρισματικών ή ταλαντούχων ατόμων ανήκουν στη χαμηλότερη κατηγορία (mild) και μόνο το υπόλοιπο 10% επιτυγχάνουν υπεροχή (extreme), στις επιδόσεις τους.

Ο Tannenbaum (1983) εισήγαγε τον παράγοντα της τύχης ως σημαντικό για την ανάπτυξη του ταλέντου. Ο Gagne', δανείστηκε αυτόν τον όρο και τον περιέλαβε ως περιβαλλοντικό

καταλύτη στο μοντέλο του. Εύλογα, η τύχη επηρεάζει τα έμφυτα χαρίσματα όσο και τις ευκαιρίες για ανάπτυξή τους (Gagne', 2005).

Τα 2005, ο Ziegler, δημιούργησε το συστημικό Δρασιότοπικό (Actiotope) Μοντέλο Χαρισματικότητας. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στις πράξεις/δράσεις του ατόμου και στην εξέλιξή τους. Η ανάπτυξη της χαρισματικότητας γίνεται κατανοητή ως διαρκής προσαρμογή ενός δυναμικού, ατομικού, συστήματος, του “Δρασιότοπου<sup>1</sup>”, το οποίο, γίνεται αυξανόμενα πιο περίπλοκο, όσο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και αναπόφευκτα προκαλεί αλλαγές σε αυτό. Τα συστατικά του “Δρασιότοπου”, είναι το ρεπερτόριο δράσεων, οι δυνατότητες δράσης του ατόμου και οι παράγοντες που το καθορίζουν, δηλαδή ο υποκειμενικός χώρος δράσης (αυτό που πιστεύουν τα άτομα ότι μπορούν να κάνουν), οι στόχοι, το περιβάλλον και οι αλληλεπιδράσεις όλων αυτών. Τα χαρίσματα και τα ταλέντα δε θεωρούνται ατομικά χαρακτηριστικά, συνεπώς, ο στόχος δεν είναι η κατηγοριοποίηση του ατόμου ως χαρισματικού αλλά κυρίως η αναγνώριση και καλλιέργεια ενός “μονοπατιού” μάθησης που οδηγεί το άτομο στο εξαιρετικό επίτευγμα.

Η εξαιρετικότητα θεωρείται μια κατάσταση του Δρασιότοπου του ατόμου που χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα αποτελεσματικές πράξεις. Οι Ziegler & Heller (2002), μελετούν την εμβρυακή, βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία αναζητώντας σημεία προδηλωτικά μιας εξέλιξης προς εξαιρετικές επιδόσεις. Τέτοια σημάδια μπορεί να είναι μια ιδιαίτερα γρήγορη μάθηση και πρόωρα επιτεύγματα. Σε αυτή τη φάση το άτομο χαρακτηρίζεται ως “ταλαντούχο” (δυνατότητα για εξαιρετικές επιδόσεις). Ως “χαρισματικό” χαρακτηρίζεται όταν υπάρχει πλέον πιθανότητα για εξαιρετικές επιδόσεις και “ειδήμων” όταν τις έχει ήδη επιτύχει.

Το μοντέλο θεωρείται ολιστικό, τονίζει τη μοναδικότητα του ατόμου και είναι προσαρμόσιμο σε νέες θεωρίες για την ανάπτυξη της εξαιρετικότητας, καθώς αναφέρεται σε δίκτυο σύνθετων, αλληλεπιδρώντων, μη γραμμικών συστημάτων, ανοιχτών σε αλλαγές (Ziegler, 2005).

---

<sup>1</sup> Ελεύθερη απόδοση του “Actiotope”

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών/εφήβων στις μέρες μας, βάσει του ηλικίου ευφυΐας τους ή/και των σχολικών βαθμών, δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκή χαρισματικότητα - η οποία περιγράφει άτομα που επιδεικνύουν υψηλό βαθμό νοητικών ικανοτήτων και/ή, υπερτερούν σε σχέση με τους συνομήλικους τους σε ειδικούς τομείς ακαδημαϊκής γνώσης ([www.guilfordschools.org](http://www.guilfordschools.org)).

Ασκείται όμως η κριτική ότι αυτή η πρακτική παρακάμπτει άλλα σημαντικά κριτήρια, με αποτέλεσμα άτομα χαρισματικά σε μη ακαδημαϊκούς τομείς ή άτομα που ανήκουν σε μειονότητες και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, να αποκλείονται συχνά από εξωσχολικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές/τριες (Papadopoulos, 2020).

Στον επιστημονικό χώρο, συχνή κριτική στην ψυχομετρική αυτή προσέγγιση της χαρισματικότητας, αφορά στον απλοποιητικό της χαρακτήρα, καθώς τέτοιοι δείκτες δεν παρέχουν επαρκείς αποδείξεις για τη χαρισματικότητα ενός ατόμου και περιορίζονται μόνο στη μέτρηση γλωσσικών και λογικομαθηματικών δεξιοτήτων, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν άλλες ικανότητες, όπως κίνητρα, δημιουργικότητα κ.τ.λ. που αποδεικνύονται σημαντικοί παράγοντες στις σύγχρονες θεωρήσεις της (Stoeger & al., 2018).

Ο Borland (2005) επίσης, άσκησε έντονη κριτική στα σύγχρονα προγράμματα ταυτοποίησης και εκπαίδευσης των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών/τριών στην Αμερική, υποστηρίζοντας ότι μετατρέπονται σε εργαλεία κοινωνικού ελέγχου, αποκλεισμού και όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, χρησιμοποιώντας μεταξύ άλλων, ορολογία διακρίσεων, όπως “φυσιολογικός”, “μέσος όρος”, “ανώτερος ή κατώτερος του μέσου όρου” κ.ά.

Σύμφωνα με τον Sarouphim (1999), πολλοί ερευνητές/τριες, διαστρεβλώνοντας τη λογική του Binet ως προς τη σημασία του I.Q., θεώρησαν ότι αυτό αποτελεί κύριο παράγοντα καθορισμού και μέτρησης της ευφυΐας και της χαρισματικότητας.

Επίσης, σύμφωνα με τον Callahan(2005) και τον Sarouphim (2009, στο Al-Hroub & El Khoury, 2018), η ταυτοποίηση αποκλειστικά μέσω τεστ I.Q., οδηγεί σε μεγάλη υποεκπροσώπηση μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, καθώς στα τεστ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις γλωσσικές δοκιμασίες, όπου αυτοί οι πληθυσμοί συχνά υστερούν.

Ως αντίλογος, διατυπώνεται η άποψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες μέσα σε εκπαιδευτικές τάξεις με πολιτισμικές διαφορές, δεν αποτελούν bias στα σταθμισμένα τεστ μέτρησης της



χαρισματικότητας, καθώς οι κατασκευαστές/τριές τους, φροντίζουν στο μέγιστο να περιορίσουν τις δοκιμασίες που ενισχύουν αυτές τις διαφορές. Η ακατάλληλη, αντίθετα, χρήση των τεστ, είναι αυτή που ακυρώνει την προβλεπτική τους ικανότητα (Robinson, 2005). Επίσης, το υψηλό I.Q. φαίνεται ότι αποτελεί, σύμφωνα με αρκετές ερευνητικές απόψεις, τον “σκληρό πυρήνα της χαρισματικότητας” (Rost, 2013). Θεωρούν ότι η ευφυΐα μπορεί να μετρηθεί με αξιόπιστα τεστ ενώ μετρήσεις π.χ. της δημιουργικότητας ή των κινήτρων υστερούν συχνά σε ψυχομετρική εγκυρότητα (Robinson, 2005).

Κατά τους Worrell (2009) και Ziegler (2008), αντίθετα, οι πιο σύνθετες αντιλήψεις και στρατηγικές ταυτοποίησης της χαρισματικότητας αντανακλούν καλύτερα την πραγματικότητα.

Σχετική έρευνα καταδεικνύει την υπεροχή των συνδυαστικών προβλεπτικών παραγόντων ως προς τα επιτεύγματα και τις μαθησιακές επιδόσεις έναντι των μεμονωμένων παραγόντων. (Lohman, 2009).

Επίσης οι διαδικασίες ταυτοποίησης που λαμβάνουν υπόψιν τους παράγοντες πλαισίου, θεωρούνται από ορισμένους ερευνητές, λιγότερο προκατειλημμένες απέναντι σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και προσαρμόζονται ευκολότερα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Lohman, 2005, 2009. Sternberg, 2007. Stoeger, 2013).

Ο Sternberg (2007) υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη παραγόντων πλαισίου επιβεβαιώνει ότι τα ταυτοποιημένα χαρισματικά άτομα ξεχωρίζουν μέσα στις νόρμες του κοινωνικοπολιτισμικού τους πλαισίου.

Σύμφωνα με τους Grigorenko & Sternberg (1998) και Kanevsky (2000), όσο περισσότερες εξελικτικές και μαθησιακές διαδικασίες μελετώνται τόσο πιο πιθανό είναι να βελτιστοποιηθούν οι μέθοδοι μάθησης και αυτές της ανάπτυξης ταλέντων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ

Η παρούσα μελέτη αφορά ακαδημαϊκά χαρισματικούς/ές εφήβους και έφηβες, 12-18χρ. που έχουν ταυτοποιηθεί με το κριτήριο του Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης (I.Q.).

Η εφηβεία θεωρείται ως μια κρίσιμη, αναπτυξιακή, μεταβατική περίοδος από την παιδικότητα στην ενηλικίωση, η οποία περιλαμβάνει ραγδαίες και θεμελιώδεις αλλαγές σε βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό, κοινωνικό επίπεδο (Cicchetti & Rogosch, 2002). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, εκτείνεται από τα 10-20 χρ. και χωρίζεται, για πρακτικούς λόγους, σε επιμέρους στάδια, από την προ-εφηβεία (10-12χρ.) έως την όψιμη εφηβεία (17-20χρ). Οι αλλαγές, η προσπάθεια διαμόρφωσης ανεξάρτητης ταυτότητας, η έντονη ανάγκη αποδοχής και κοινωνικού “ανήκειν”, το θεμελιώδες ψυχικό ερώτημα “ποιος/ ποια είμαι”, καθιστούν τους εφήβους/ες ευάλωτους/ες σε αρνητικά συναισθήματα, εντάσεις, εσωτερικές συγκρούσεις, συγκρούσεις με το περιβάλλον, υπαρξιακές αγωνίες και στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας.

Η χαρισματικότητα ενέχει ιδιαιτερότητες που καθιστούν τη διάλυση της εφηβείας, περισσότερο ή λιγότερο περίπλοκη.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΕΦΗΒΩΝ**

Είναι ευρύτερα αποδεκτό επιστημονικά ότι τα ακαδημαϊκά χαρισματικά άτομα εμφανίζουν πολλά κοινά γνωστικά και κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά (Papadopoulos D., 2019).

### **8.1. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

Θα αναφερθούμε, σύντομα, σε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά. Η Διεθνής Ένωση για τα Χαρισματικά Παιδιά αναφέρει τις υψηλές ικανότητες στην αντιληπτική συλλογιστική, τη λεκτική κατανόηση, την οπτικοχωρική σκέψη (National Association for Gifted Children, 2018, Silverman, 2018). Ορισμένες έρευνες, βάσει παραδοσιακών I.Q. τεστ, διαπιστώνουν καλύτερες επιδόσεις στην εργαζόμενη μνήμη και στην ταχύτητα επεξεργασίας, ενώ αντίθετα, άλλες, διαπιστώνουν χαμηλότερες επιδόσεις ως προς τη δεύτερη (Lang & al., 2017, στο Papadopoulos, 2020). Η εργαζόμενη μνήμη και η ταχύτητα επεξεργασίας αποτελούν βασικούς προβλεπτικούς παράγοντες για τις μαθησιακές επιδόσεις ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών και εφήβων (Alloway & Alloway, 2010, Kornmann & al., 2015, στο Papadopoulos, 2020). Χαμηλότερες επιδόσεις στους δύο αυτούς τομείς μπορούν να εξηγηθούν πιθανά μέσα από το ότι δε βρίσκουν τις δοκιμασίες αρκετά ενδιαφέρουσες ή προκλητικές είτε υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς το κίνητρο, την προσοχή και τις εκτελεστικές ικανότητες (Birlean & Shore, 2018). Γενικότερα, οι έρευνες δείχνουν ότι τα χαρισματικά άτομα αντιλαμβάνονται μια ασυνήθιστη ποσότητα πληροφοριών από το περιβάλλον, ως αποτέλεσμα υψηλής αισθητηριακής εγρήγορσης, γεγονός που υποδεικνύει τη σύνδεση της χαρισματικότητας με την αντιληπτική υπεροχή (Hindal, 2014). Επίσης, πιθανά έχουν μια ιδιαίτερη στάση ως προς την απόκτηση γνώσης και κατανόησης του κόσμου και προτιμούν να προσαρμόζουν την απάντηση στο ερέθισμα παρά να λύνουν προβλήματα το γρηγορότερο δυνατό. Η υψηλή γνωστική ευελιξία, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό χαρισματικότητας και δημιουργικότητας, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν αφενός σε υψηλές επιδόσεις, αφετέρου στη χρήση στρατηγικών ικανοτήτων και γνώσης ως προς την επίλυση νέων προβλημάτων (Zenasni, & al., 2016, στο Papadopoulos, 2020). Η ισχυρή επιθυμία μάθησης και πειραματισμού με εξελιγμένες οπτικοχωρικές έννοιες, αποτελούν πιθανά δείγματα γνωστικής ευελιξίας στην πρώιμη παιδική ηλικία, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν, σημαντικά, διαφορετικούς τομείς ψυχικής ανάπτυξης. Στη μέση παιδική ηλικία, χαρακτηριστικό δείγμα γνωστικής ευελιξίας στα χαρισματικά άτομα αποτελεί η τάση τους να χρησιμοποιούν

ποικίλες δημιουργικές ικανότητες, να συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και να κάνουν γρήγορες συνδέσεις, ειδικότερα στην άλγεβρα, στην προηγμένη φυσική και στις επιστημολογικές έννοιες (Shore, 2000, στο Papadopoulos, 2020).

## **8.2. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

Όσον αφορά τα κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών/εφήβων, επικρατεί διχογνωμία στην επιστημονική κοινότητα (Papadopoulos, 2020). Ορισμένοι ερευνητές/τριες, θεωρούν ότι τα χαρισματικά άτομα προσαρμόζονται καλύτερα από τους μη χαρισματικούς/ές συνομηλίκους/ές τους, καθώς κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους ενώ διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά το στρες και τις συγκρούσεις (Neihart & al., 2015). Πρόσφατες έρευνες συνηγορούν με τις παλαιότερες απόψεις του Terman για την καλή προσαρμογή των ατόμων με υψηλή γνωστική ευφυΐα, τη συναισθηματική ωριμότητα και τις θετικές κοινωνικές τους σχέσεις (Lubinski & Benbow, 2000). Οι Konstantopoulos & al., (2001), συνδέουν την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα των εφήβων με την υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με εφήβους γενικού πληθυσμού. Η χαρισματικότητα συνδέεται αλλού, με υψηλή αυτοπεποίθηση, με τη στήριξη σε προσωπικές δυνάμεις και με υψηλά κίνητρα επιτυχίας (Zeidner & al., 2005). Μέτρια συσχέτιση διαπιστώνεται μεταξύ της γνωστικής ευφυΐας με την αυτοαποτελεσματικότητα, τη συμπιλίωση με τον εαυτό, τη μειωμένη ροπή προς την παραβατικότητα και προς ορισμένες ψυχικές ασθένειες, πλεονεκτήματα τα οποία αποδίδονται εν μέρει στην υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών ατόμων (Austin et al., 2002, Zeidner, 1995, Zeidner & Matthews, 2000). Έρευνες των Ishak & al., (2014) αναδεικνύουν την υψηλή εμπραθητική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών και εφήβων αλλά και κάποια δυσκολία στη δημιουργία δεσμών με τους συμμαθητές/τριές τους. Επίσης, την ικανότητα επικοινωνίας με διαφορετικό στυλ ανθρώπων, την ικανότητα παροχής υπηρεσιών σε άλλους ανθρώπους και την κατανόηση των αναγκών τους, ηγετικές ικανότητες που συνδέονται με την ενσυναίσθηση, αυξημένο ενδιαφέρον για πολιτικά θέματα, ευαισθησία ως προς τη φύση. Αντίθετες απόψεις, υποστηρίζουν, ότι τα χαρισματικά άτομα είναι πιο ευάλωτα σε ψυχικά προβλήματα, ειδικότερα κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση, καθώς είναι πιο ευαίσθητα σε διαπροσωπικές συγκρούσεις και βιώνουν ισχυρότερα αισθήματα ψυχικής απομόνωσης και στρες (Silverman, 2012, Pierce & al., 2006). Σύμφωνα με τους Neihart & Yeo (2018), οι ιδιαιτερότητες δε σχετίζονται με τη χαρισματικότητα καθαυτή, ωστόσο η τελευταία καθιστά την προσαρμογή του ατόμου πιο περίπλοκη. Σύμφωνα με τους Callahan (2004) και Mueller

& Winsor (2018), τα χαρισματικά παιδιά και έφηβοι/ες κινδυνεύουν να αναπτύξουν συναισθηματικές δυσκολίες με τα συνομήλικα άτομα και τα αδέρφια τους λόγω αλληλεπίδρασης ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Η αυξημένη, επίσης, αντίληψη των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων η οποία οφείλεται στην πιο γρήγορη επεξεργασία των πληροφοριών, τα οδηγεί, από μικρή ηλικία, στην ενασχόληση με ανθρωπιστικά προβλήματα, αυξάνοντας την εμπειρία του στρες και τη συγκινησιακή τους ευαλωτότητα, καθώς δεν είναι συναισθηματικά προετοιμασμένα για τέτοια θέματα (Hebert, 2011, Mendaglio, 2007, στο Papadopoulos, 2020). Παλαιότερες και νεότερες έρευνες (Hollingworth, 1942, Cross, 2003), συνδέουν το πολύ υψηλό I.Q. με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, έντονο αίσθημα διαφορετικότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση και σοβαρές δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες αυξάνονται, όσο αυξάνεται ο Δείκτης Νοημοσύνης. Σύμφωνα με το Neihart (1999), οι κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες εξαρτώνται από το βαθμό της χαρισματικότητας και ο μεγαλύτερος βαθμός ακαδημαϊκής ευφυίας μπορεί να συνδέεται με περισσότερες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Κατά τους Coleman & Cross (2005), οι εσωτερικές συγκρούσεις των ακαδημαϊκά χαρισματικών ατόμων, προκύπτουν από τον επιταχυμένο ρυθμό ανάπτυξής τους, ο οποίος, συνδυαστικά με πιο σύνθετες ικανότητες και ενδιαφέροντα, οδηγεί σε υπερβολικές προσδοκίες προς το πρόσωπό τους. Γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι/ες, τους αποδίδουν συχνά εξαιρετικές γνωστικές ικανότητες και αναμένουν εξαιρετικές επιδόσεις. Οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές/τριες πιστεύουν συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί τους, θεωρούν δεδομένη την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και δεν τους δίνουν θετική ανατροφοδότηση (Clinkenbeard, 1991). Όταν αποτυγχάνουν, εμφανίζουν κυρίως μειωμένη αυτοεκτίμηση, ανησυχία, κατάθλιψη και χαμηλή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (McMann & Oliver, 1988). Επίσης, οι συνομήλικοί/ές τους, συχνά τους αποδίδουν στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς, όπως “εκκεντρικός/ή”, “σνομπ”, “απομονωμένος/η”, “περίεργος/η” κ.ά. (Coleman, 1985; McLeod & Cropley, 1989). Οι Košir, & al., (2016), επισημαίνουν ότι τα χαρισματικά παιδιά και έφηβοι/ες, δεν επιτυγχάνουν να προστατεύσουν τους εαυτούς τους από την κριτική και αντίθετα κινδυνεύουν από στιγματισμό και κοινωνική απομόνωση. Ως άμυνα, προσπαθούν να αποκρύψουν την ιδιαιτερότητά τους, ασκούν αρνητική κριτική στον εαυτό τους κ.ά. (Coleman, 1985, Cross, & al., 1991, στο Zeidner, 2005). Ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι/ες, υποφέρουν συχνά, από ανησυχία (Harrison & Van Haneghan, 2011, Tong & Yewchuk, 1996, στο Papadopoulos, 2020) και διαταραχές διάθεσης (Bénony & al., 2007, Jackson & Peterson, 2003, στο Papadopoulos, 2020). Πρόσφατες ωστόσο έρευνες,

υποστηρίζουν ότι προσαρμόζονται ψυχοκοινωνικά, τουλάχιστον όσο ο μέσος όρος των συνομηλίκων τους. (Cross & Cross, 2015, Kroesbergen & al., 2016, στο Papadopoulos, 2020).

Η Columbus Group (1991), ομάδα αποτελούμενη από ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και γονείς, με εμπειρία σε χαρισματικά παιδιά, προτείνει μια διαφορετική θεώρηση της χαρισματικότητας, ορίζοντάς την ως ασύγχρονη ανάπτυξη του γνωστικού, φυσικού και κοινωνικοσυναισθηματικού τομέα, με κυρίαρχη τη γνωστική ανάπτυξη. Οι υψηλές γνωστικές ικανότητες και η ένταση του χαρακτήρα, συνδυάζονται, δημιουργώντας εσωτερικές εμπειρίες και συνειδητότητα, οι οποίες είναι ποιοτικά διαφορετικές από αυτές του μέσου όρου. Η ασυγχρονία αυξάνει όσο αυξάνει η νοητική ικανότητα και η ιδιαιτερότητα αυτή ενισχύει την ευαλωτότητα των χαρισματικών ατόμων, καθιστώντας αναγκαίες γονικές, εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές αλλαγές ώστε να εξασφαλιστεί η καλύτερη ανάπτυξή τους (The Columbus Group, 1991, στο Morelock, 1992, p. 14). Ο Silverman (1997) υποστηρίζει ότι η ασυγχρονία μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας και προκαλεί συναισθήματα αβοήθητου (Papadopoulos, 2019). Σύμφωνα με τη θεωρία του Dabrowski (1964), η νοητική, συναισθηματική και φαντασιακή υπερδιέγερση, η έντονη δηλαδή και παρατεταμένη αντίδραση σε εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, που χαρακτηρίζει τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα, είναι υψηλότερη του μέσου όρου και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για υψηλό επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης (Piirto & al., 2008). Ο Piechowski (2006) εξηγεί τις συναισθηματικές διαφορές στην υπερδεδειγμένη των χαρισματικών ατόμων, με όρους έντασης και υποκειμενικής εμπειρίας οι οποίες διαφέρουν από το μέσο όρο. Σύμφωνα με τον Bailey (2011), είναι απαραίτητο για τους γονείς, τους/τις εκπαιδευτικούς και τα ίδια τα χαρισματικά άτομα να κατανοήσουν ότι οι έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και ευαισθησίες αποτελούν βασικό κομμάτι της ανάπτυξής τους και όχι σύμπτωμα ψυχοπαθολογίας (Papadopoulos, 2020).

Όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές/τριες, εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στον παράγοντα “διαθεσιμότητα σε εμπειρίες” (περιλαμβάνει τον εφευρετισμό/περιέργεια έναντι συνέπεια/καχυποψία) και χαμηλότερα στον παράγοντα “νευρωτισμό” (περιλαμβάνει την ευαισθησία /νευρικότητα έναντι ασφάλεια/ αυτοπεποίθηση), στο Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big Five) (DeYoung, 2011, Limont & al., 2014, στο Papadopoulos, 2020). Επιπλέον, η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται περισσότερο με την ευχαρίστηση και τη συνειδητότητα παρά με την ευφυΐα. Οι Cross & al., (2007, στο Papadopoulos, 2020), διαπιστώνουν τάση προς την εσωστρέφεια αντί για εξωστρέφεια στα ακαδημαϊκά χαρισματικά αγόρια και κυριαρχία της σκέψης έναντι του

συναισθήματος. Στα κορίτσια διαπιστώνουν τάση προς την αντίληψη παρά την κρίση και την εξωστρέφεια αντί για εσωστρέφεια.

Σύμφωνα με τη Διεθνή Ένωση για τα Χαρισματικά Παιδιά, επειδή αυτά επιδεικνύουν περισσότερη ωριμότητα σε ορισμένους τομείς απ' ό,τι σε άλλους, είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν ορισμένες κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες όταν δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Αυτές οι δυσκολίες περιλαμβάνουν την αυξημένη επαγρύπνιση, την ανησυχία, την τελειομανία, το άγχος, διαπροσωπικά προβλήματα και ανησυχίες σε σχέση με την ταυτότητα και την υγεία τους. Άλλοι παράγοντες κινδύνου που συνδέονται με τη χαρισματικότητα, είναι η αρνητική αυτοεικόνα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο φθόνος, η κατάθλιψη, η αυτοκτονικότητα (Corson & 2018, Cross & al., 2006, Cross & Cross, 2015, Foley & al, 2012, στο Zeidner, 2017) .

Η τελειομανία, ειδικότερα, αποτελεί, σύμφωνα με έρευνες, ένα βασικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών ατόμων. Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό χαρακτηριστικό, το οποίο, στην λειτουργική του εκδοχή περιγράφει σύμφωνα με τον Hamachek (1978) την προσπάθεια για εξαιρετικές επιδόσεις, την άντληση ικανοποίησης και ευχαρίστησης από την προσπάθεια αυτή, χωρίς όμως ισχυρή αρνητική αυτοκριτική όταν το αποτέλεσμα δεν αγγίζει το επιθυμητό . Η δυσλειτουργική ή αρνητική του μορφή εκδηλώνεται όταν το άτομο δεν ικανοποιείται από τις επιδόσεις του και πιστεύει ότι οι προσπάθειές του δε θα είναι ποτέ αρκετά καλές (Schuler, 2002). Ορισμένες έρευνες τονίζουν ότι η δυσλειτουργική τελειομανία συνυπάρχει με τη δυσκολία διαχείρισης της αποτυχίας και της κριτικής, ειδικά στον ακαδημαϊκό τομέα (Guignard, Jacquet, & al., 2012, Mofield & Chakraborti, 2010). Σε αυτήν την περίπτωση, όταν οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες των χαρισματικών ατόμων δεν πραγματοποιούνται, έχουν την τάση να ασκούν ισχυρή αρνητική αυτοκριτική και να εκδηλώνουν ανησυχία και αισθήματα κατωτερότητας (Tippey & Burnham, 2009, στο Papadopoulos 2020).

Η σχολική υποεπίδοση αποτελεί επίσης ένα κοινό και σύνθετο πρόβλημα στα ακαδημαϊκά χαρισματικά άτομα το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από ακατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, μη ρεαλιστικές γονικές προσδοκίες, χαμηλή γονική συμμετοχή στη μάθηση του παιδιού, κοινωνικές, συναισθηματικές, διαπροσωπικές δυσκολίες, έλλειψη κινήτρων μάθησης, ασύμμετρη μαθησιακή συμπεριφορά, ελλείψεις σε κινητικές δεξιότητες, ατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες κ.ά. (Reis & McCoach, 2000, Rubenstein & al., 2012).

Η χαμηλή υποεπίδοση μπορεί να επιφέρει εντάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, απόφαση για αλλαγή σχολείου κ.ά., με έμμεση επίπτωση στην κοινωνικοποίησή του παιδιού/εφήβου/ης (Free, 2017, στο Papadopoulos, 2020). Υποεπίδοση και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

αντιμετωπίζουν επίσης τα ονομαζόμενα “δύο φορές εξαιρετικά” (twice-exceptional) χαρισματικά άτομα, τα οποία, πέρα από τη χαρισματικότητα, αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού κ.ά. (Beckmann & Minnaert, 2018).

Οι Insa & al., (2020) αναφέρουν ότι τα χαρισματικά άτομα αντιμετωπίζουν περισσότερες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, όταν στην οικογενειακή τους ζωή υπάρχουν ασθένειες, τραυματικοί χωρισμοί, συχνές αλλαγές του τόπου διαμονής, υπερβολική γονική ανησυχία. Σε έρευνά τους σε ακαδημαϊκά χαρισματικά παιδιά και εφήβους/ες, διαπιστώνουν ότι οι γονείς τους βιώνουν συχνά αρνητικά συναισθήματα και υπογραμμίζουν τη σημαντική επίδραση της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων, στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών τους. Υποστηρίζουν ότι όταν ο γονέας έχει μειωμένο στρες αποδέχεται περισσότερο τον εαυτό του και δείχνει ευαισθησία στις ανάγκες του παιδιού του, ενισχύοντάς το έτσι, στην ανάπτυξη υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης και άλλων ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων.

Γενικότερα, το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι καθορίζει σημαντικά την ανάπτυξη της χαρισματικότητας και παράλληλα καθορίζεται από αυτήν. Σχετικές έρευνες, υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να έχει ισχυρότερη επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών/εφήβων σε σχέση με αυτών του γενικού πληθυσμού ( Olszewski & al., 2014). Σε έρευνα του Dwairy (2004) διαπιστώνεται ότι το αυταρχικό γονικό στυλ ανατροφής επηρεάζει αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών και εφήβων, περισσότερο απ’ ό,τι αυτή των μη χαρισματικών συνομηλίκων. Το αίσθημα συνοχής και προσαρμοστικότητας της οικογένειας συνδέεται θετικά με το αίσθημα κοινωνικής επάρκειας των χαρισματικών μελών της, όπως γενικότερα ένα κλίμα ζεστασιάς και υποστήριξης (Cooper & al., 1983, Grotevant & Cooper, 1986, Hamill, 1988, Sabatelli & Anderson, 1999 , στο Olszewski & al., 2014).

Ποικίλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες χαρισματικών είναι γενικότερα πιο ευπροσάρμοστες και συνεκτικές, εφαρμόζουν πιο επιεικές στυλ διαπαιδαγώγησης, με λιγότερες τιμωρίες και επιβολή ισχύος, εμπλέκονται και υποστηρίζουν σταθερά τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, ενισχύοντας την ανεξαρτησία τους και υιοθετούν μια πιο ξεκάθαρη και ανοιχτή επικοινωνία μαζί τους (Csikszentmihalyi & al., 1997, Karnes, & al., 1984, Olszewski-Kubilius, 2008, Snowden & Christian, 1999). Οι Gavazzi & al., (1993) διαπιστώνουν ότι υψηλά επίπεδα οικογενειακής συνοχής και υποστήριξης συνδέονται με



υψηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής ωριμότητας και ικανότητας προσαρμογής σε στρεσογόνες συνθήκες στους χαρισματικούς εφήβους/ες.

Η χαρισματικότητα, ωστόσο, θέτει ιδιαίτερες προκλήσεις στην οικογένεια ως προς τη διαχείρισή της. Οι γονείς αντιδρούν με ακατάλληλους πολλές φορές τρόπους στη διάγνωσή της, όπως άρνηση, δισταγμό, υποτίμηση ή βλέπουν τα παιδιά τους ως αντανάκλαση δικών τους ανεκπλήρωτων προσδοκιών και τα επιφορτίζουν με δικούς τους στόχους. Άλλοτε νιώθουν ότι αυξάνονται οι απαιτήσεις στο γονικό τους ρόλο και δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Η ύπαρξη ενός χαρισματικού παιδιού μπορεί να έχει αρνητική αντανάκλαση στην αυτοεικόνα του γονέα που νιώθει συναισθήματα ανασφάλειας, κατωτερότητας ή έχει χαμηλή αυτοαντίληψη (Καλογιάννη, 2020). Οι γονείς συχνά ανησυχούν για την αντιμετώπιση του παιδιού τους από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον και ως προς την καταλληλόλητα αυτού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι γονείς βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, θυμό, ανησυχία και απογοήτευση που συνδέονται με τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών τους. Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων με το αίσθημα προσωπικής τους ευεξίας, επηρεάζεται περισσότερο από αρνητική διάθεση σε σχέση με τους γονείς γενικού πληθυσμού. Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίζουν και τα ακαδημαϊκά χαρισματικά παιδιά και έφηβοι/ες, αν και η αρνητική διάθεση ,τους/τις επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό (Insa & al., 2020). Οι σχέσεις των χαρισματικών με τα μη χαρισματικά αδέλφια τους, μπορεί να παρουσιάζουν επίσης δυσκολίες. Τα μη χαρισματικά αδέλφια, συχνά ζηλεύουν, νιώθουν έντονη ανταγωνιστικότητα και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς ,αφενός, η ύπαρξη ενός χαρισματικού αδελφού/ής θέτει το ερώτημα της σπουδαιότητας του ρόλου των υπόλοιπων μελών και αφετέρου οι γονείς τείνουν συχνά να συμπεριφέρονται άνισα και να εστιάζουν την προσοχή τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2015).

Η σειρά γέννησης του κάθε παιδιού και το φύλο, φαίνεται ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις των αδελφών. Τα μοναχοπαιδιά φοβούνται μήπως απορριφθούν από το σχολείο ή τα ξαδέλφια τους (Κουστίνη, 2020).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΜΕΛΕΤΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ (TRAIT E.I.)**

### **9.1. Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

Η δημιουργία της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, συναντά τις απόψεις των Gardner (1999), Sternberg (2012), Mayer & Salovey (1993), σύμφωνα με τις οποίες το πεδίο της νοημοσύνης πρέπει να επεκταθεί, από τις γνωστικές ιδιότητες, στην εμπειρία, την έκφραση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Πλατσίδου, 2004).

Με βαθύτερες επιρροές από την “κοινωνική νοημοσύνη” του Thorndike και την “πολλαπλή νοημοσύνη” του Gardner, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής μέσα από το ομώνυμο βιβλίο του Goleman (1995).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (Σ.Ν. για λόγους συντομίας) φαίνεται να εκτιμάται για τις πολλά υποσχόμενες εφαρμογές της στην εκπαίδευση, στην ανατροφή των παιδιών, στην εργασία, στον τομέα της ψυχικής και της σωματικής υγείας κ.ά. (Πλατσίδου, 2004).

Γενικά, αφορά τις δεξιότητες αναγνώρισης, κατανόησης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (Matthews & al., 2005, Mayer & al., 2000, Mayer & al., 2001, Zeidner & al, 2003, στο Zeidner & al., 2005), ωστόσο δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το περιεχόμενό της.

### **9.2. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΞΑΡΤΩΜΕΝΗ ΕΝΝΟΙΑ**

Η Σ.Ν. φαίνεται ότι είναι πολιτισμικά εξαρτώμενη. Οι Fernández & al., (2005) επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, σε κουλτούρες που προωθούν την ατομικότητα, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα ατομικά συναισθήματα και στη σχέση τους με την ικανοποίηση από τη ζωή, συγκριτικά με τις κollectιβιστικές κοινωνίες. Επίσης, τα αρνητικά συναισθήματα, στις πιο ατομικιστικές κουλτούρες, φαίνεται να βιώνονται και να εκφράζονται εντονότερα (Fernández & al., 2000, στο Fernandez & al., 2005).

### **9.3. ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

Δύο είναι οι κύριες σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της Σ.Ν. οι οποίες καθορίζουν και τους διαφορετικούς τρόπους μέτρησης και τις πρακτικές ανάπτυξής της (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006):

1) Η Σ.Ν. ως γνωστικοσυναισθηματική ικανότητα, η οποία αφορά τις γνωστικές ικανότητες που συνδέονται με το συναίσθημα και οργανώνονται γύρω από τέσσερις διαστάσεις: α) την αντίληψη των συναισθημάτων εαυτού και των άλλων, β) την ικανότητα χρήσης συναισθημάτων για τη διευκόλυνση ποικίλων γνωστικών δραστηριοτήτων, όπως η σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, γ) τη συναισθηματική κατανόηση και επεξήγηση, δ) τη διαχείριση και ρύθμιση των συναισθημάτων. Οι διαστάσεις αυτές μετρούνται ως αντικειμενικά χαρακτηριστικά, μέσα από τεστ επιδόσεων που αφορούν στη λύση προβλημάτων βασισμένων σε συναισθήματα. Τα τεστ αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα ακόμη είδος νοημοσύνης και ακολουθούν τους κανόνες και τις αρχές μέτρησης της γνωστικής νοημοσύνης. Το πιο διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης είναι το Mayer & al., Emotional Intelligence Test (MSCEIT).

2) Τα μικτά μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία η Σ.Ν. θεωρείται χαρακτηριστικό προσωπικότητας, δηλαδή στοιχείο που προκύπτει από προδιαθέσεις και διακριτά ατομικά χαρακτηριστικά και από ικανότητες προσαρμογής και διαχείρισης των καταστάσεων της ζωής. Συνώνυμος όρος είναι η αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. Ενσωματώνουν στοιχεία της κοινωνικής (Thorndike, 1920) και προσωπικής (Gardner, 1983) ευφυΐας. Η Σ.Ν. στα μικτά μοντέλα, αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς που προσομοιάζουν τα τεστ προσωπικότητας. Σε αυτή την προσέγγιση ανήκουν το Μοντέλο του Bar-On (1997), το οποίο περιγράφει τη Συναισθηματική-Κοινωνική Νοημοσύνη ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε, κατανοούμε τους άλλους, σχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες (με εργαλείο μέτρησης το Emotional Quotient Inventory, EQ-1) και το Μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Goleman (1995), το οποίο ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δομή που παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως για το ίδιο και για άλλα άτομα έτσι ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση (όργανο μέτρησης το Emotional Competence Inventory 360, (ECI360) των Boyatzis & al., (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Επίσης, στα μικτά μοντέλα ανήκει το Μοντέλο της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait E.I.) ή χαρακτηριστικό αυτοαποτελεσματικότητας, το οποίο προτάθηκε από τον Petrides (2009) και έχει συνάφεια με το μοντέλο του Goleman (Wikipedia). Σύμφωνα μ' αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένας σχηματισμός αυτοαντιλήψεων σχετικά με τα συναισθήματα και βρίσκεται στα κατώτερα επίπεδα της

προσωπικότητας (Petrides & al., 2007). Αφορά την άποψη που έχει το άτομο για το πώς αντιλαμβάνεται, ρυθμίζει και εκφράζει τα συναισθήματά του, έτσι ώστε να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του και να διατηρεί ένα αίσθημα ευεξίας ή αλλιώς την αντίληψη που έχει το άτομο για την αυτοαποτελεσματικότητά του. Ως υποκειμενικό, συναισθηματικό χαρακτηριστικό, η αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. μετριέται μέσα από τεστ αυτοαναφορών. Ευρέως διαδεδομένα εργαλεία είναι το Schutte Self-Report Inventory (SSRI: Schutte et al., 1998), το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TeiQue, Petrides, 2009) και η Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΕΚΣΥΝ, Τσαούσης, 2013).

Γενικότερα, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν στο ότι τα αποτελέσματα της Σ.Ν. εξαρτώνται από το εργαλείο μέτρησής της.

Όλες οι προσεγγίσεις της αποτελούν αντικείμενο κριτικής, είτε όσον αφορά το εφικτό της αντικειμενικής μέτρησης της Σ.Ν. ως ικανότητας μέσα από τεστ επιδόσεων (Petrides, 2011) είτε τη μη καταλληλότητα των τεστ αυτοαναφορών σε παιδιά και εφήβους (Mayer et al., 2000, Van der Zee et al., 2002 στο Πλατσίδου, 2005) είτε την επιρροή αναπτυξιακών προτύπων και πολιτισμικών στερεοτύπων που ακολουθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις κ.ά. Γενικότερα, υπάρχει διαμάχη για το τι περιγράφει η Σ.Ν., αν πρόκειται για ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης που συγγενεύει σε κάποιο βαθμό με τα άλλα είδη (Mayer & al., 1999, 2000), αν σχετίζεται σημαντικά ή ταυτίζεται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας κ.τ.λ. Συχνή άποψη είναι ότι ταυτίζεται, ως ένα βαθμό, με τη γνωστική νοημοσύνη και σε μεγαλύτερο βαθμό, με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Davis & al., 1998, Zeidner & al., 2001, Schutte & al, 2004, στο Πλατσίδου, 2006). Στα μοντέλα του Bar-On και του Goleman προσάπτεται η έλλειψη ουσιαστικής επιστημονικής έρευνας και η μη συμπερίληψη του I.Q. (Hedlund & Sternberg, 2000, Mayer et al., 2000, στο Πλατσίδου, 2004). Αλλού, ωστόσο, υποστηρίζεται ότι τα ποικίλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους αλλά μάλλον συμπληρωματικά και χρήσιμα στο να προσδιορίσουν κάθε πλευρά αυτής της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής (Ciarrrochi & al, 2000, Warwick & Nettelbeck, 2004, στο Πλατσίδου, 2004).

Σε ό,τι αφορά τις σχέσεις με την προσωπικότητα, ο McGrae (2000) υποστηρίζει ότι τόσο τα μοντέλα ικανοτήτων όσο και τα μικτά μοντέλα μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το Μοντέλο των Πέντε παραγόντων (Big Five) που αφορά στην ερμηνεία της προσωπικότητας. Ειδικότερα, η Σ.Ν. σχετίζεται αρνητικά με τον Παράγοντα του Νευρωτισμού και θετικά με την Εξωστρέφεια, τη Δεκτικότητα στις εμπειρίες, την Προσήνεια και την Ευσυνειδησία (Bastian, et al., 2005, στο Πλατσίδου, 2004). Ορισμένες διαστάσεις της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, αναδεικνύονται ερευνητικά ως

σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή και διατηρούν την ισχύ τους ακόμα και όταν απομονώνεται η επίδραση της προσωπικότητας όπως προσδιορίζεται από το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων. Αυτές είναι η θετική διάθεση, η καθαρή αναγνώριση του συναισθήματος και η ικανότητα διαχείρισής του (Extramera & al, 2005. Palmer & al., 2002, Gannon & Ranzijn, 2004, στο Πλατσίδου, 2006).

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στο γενικό πληθυσμό υποστηρίζουν ότι οι μετρήσεις της Σ.Ν. ως ικανότητας και οι μετρήσεις της ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, εμφανίζουν ασθενή θετική συσχέτιση μεταξύ τους (Austin, 2004, Bar-On, 2000, Ciarrochi & al., 2000, Mayer & al. 2000. O'Connor & Little, 2003, στο Πλατσίδου, 2004), υποδεικνύοντας, αφενός τη διακριτότητά τους, αφετέρου, όμως, το ότι στο άτομο υπάρχει κάποιου βαθμού ενδοσκόπηση για το επίπεδο της συναισθηματικής του νοημοσύνης και ικανότητας (Petrides & Furnham, 2000). Το ίδιο χαμηλή, αλλά πάντα θετική, παρουσιάζεται και η συνάφεια ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και την αντικειμενική γνωστική νοημοσύνη, όπως επισημαίνουν οι Petrides & Furnham (2000). Η ασθενής συσχέτιση μεταξύ της Σ.Ν. ως ικανότητας και της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (αντιλαμβανόμενης Σ.Ν.), αφορά, σύμφωνα με τους Zeidner & al., (2003), κυρίως τον ενήλικο πληθυσμό και δεν επιβεβαιώνεται σε παιδιά και εφήβους, πιθανόν επειδή η αυτοαντίληψη και η αυτοενημερότητά τους ως προς τα συναισθήματα και η ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων εαυτού εξελίσσονται με την ηλικία και αναπτύσσονται περισσότερο με την ολοκλήρωση της εφηβείας. Η συσχέτιση των δύο ειδών μετρήσεων φαίνεται να ισχυροποιείται καθώς προχωρά η ηλικία. Οι Zeidner & al., (2017), υποστηρίζουν σχετικά ότι η λεκτική ικανότητα του μικρού παιδιού λειτουργεί περιοριστικά ως προς την εκμάθηση κανόνων που αφορούν στα κοινωνικά αποδεκτά συναισθήματα και εκφράσεις, ενώ καθώς μεγαλώνει αποκτούν αυξανόμενη σπουδαιότητα η μεταγνώση και η διορατικότητα για το πώς λειτουργεί με τον εαυτό του και με τους άλλους. Στο γενικό πληθυσμό, τα παιδιά και οι έφηβοι/ες με υψηλή Σ.Ν., είτε αυτή νοείται ως ικανότητα είτε ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, εμφανίζουν καλύτερη διαχείριση του στρες, αίσθημα ευεξίας, ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ειδικά στην εφηβεία (Matthews & al., 2012). Επίσης, η υψηλή Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας συνδέεται με υψηλότερο αίσθημα αυταξίας και υψηλότερη αυτοεκτίμηση η οποία συνδέεται επίσης με μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή. (Ciarrochi & al., 2001, Ciarrochi & al, 2000, Dong&al, 2008, στο Πλατσίδου, 2006).

Η Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, παίζει, σύμφωνα με την Πλατσίδου (2006), ένα λειτουργικό ρόλο στο σύστημα εαυτού, ανάλογο με αυτόν της αυτοαντίληψης και της

αυτοεκτίμησης. Η έννοιά της, ενέχει το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, όπως και οι έννοιες του εαυτού, αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.

#### **9.4. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Η Σ.Ν. αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση και εξέλιξη των χαρισματικών ατόμων, καθώς αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα του εαυτού για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και την κοινωνική προσαρμογή (Baumeister & al., 2003).

Γενικότερα, οι έρευνες για τη σχέση της Σ.Ν. με τη χαρισματικότητα, εμφανίζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ορισμένες μιλούν για υψηλότερα επίπεδα Σ.Ν. στα χαρισματικά άτομα (Kaya & al., 2016, Lupu, 2012, Sharifi & Sharifi, 2014 ,στο Abdulla & al., 2020), σε σχέση με τα μη χαρισματικά, άλλες υποδεικνύουν το αντίθετο (Dijkstra & al, 2012, στο Abdulla & al., 2020 ) και άλλες δεν εντοπίζουν σημαντικές διαφορές (Alonizatz, 2012, Li et al., 2017, στο Abdulla & al.,2020). Η υψηλή ακαδημαϊκή αυτοεικόνα και αυτοαποτελεσματικότητα που συνυπάρχουν με την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα, σύμφωνα με τους McCoach and Siegle (2007), μπορούν θεωρητικά να ενισχύσουν το αίσθημα επάρκειας και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.

Έρευνα των Zeidner & al., (2005) σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, έδειξε ότι, σε σύγκριση με τους/τις μη χαρισματικούς/ές, αποδίδουν καλύτερα σε τεστ που μετρούν τη Σ.Ν. ως ικανότητα παρά ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και ότι εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων.

Σε μετα-ανάλυσή τους, οι Abdulla & al., (2020), διαπιστώνουν ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές/τριες ξεπερνούν σε Σ.Ν., μόνο σε μικρό βαθμό, τις επιδόσεις των μη χαρισματικών και ότι γενικότερα δεν υποστηρίζεται επαρκώς επιστημονικά το υψηλότερο επίπεδο της Σ.Ν. στα ακαδημαϊκά χαρισματικά άτομα σε σχέση με τα μη χαρισματικά.

Έρευνες σχετικές με την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα και τη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, καταλήγουν σε πιο συγκεχυμένα και αντικρουόμενα αποτελέσματα όσον αφορά διαφορετικές διαστάσεις της. Η Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, συνδέεται μέτρια με τη σχολική επίδοση, οπότε ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές/τριες, με χαμηλή Σ.Ν., μπορεί να εμφανίζουν υποεπίδοση (Zeidner, 2017). Ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές/τριες που αποδέχονται και “απορροφούν” το στερεότυπο του “σπασίτλα” και “κοινωνικά απροσάρμοστου/ης”, εμφανίζουν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη Σ.Ν., ενώ, αντίθετα, η συμμετοχή σε τμήμα ακαδημαϊκά χαρισματικών ατόμων οδηγεί σε υψηλότερη αυτοαντίληψή της, στοιχείο που υποδεικνύει ότι αυτή επηρεάζεται από την κοινωνική

σύγκριση και την αίσθηση εγγύτητας, ομοιότητας ή αποξένωσης με τους άλλους/ες (Zeidner, 2005).

Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά άτομα υπερέχουν σε κάποιες δεξιότητες της Σ.Ν. ενώ υστερούν σε άλλες, σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Abdulla & al, 2020, Prieto & Ferrando, 2009, Schwean & al., 2006, Zeidner, 2005).

Έρευνα των Schwean et al. (2006), σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές/τριες δημοτικής εκπαίδευσης, 8-12 ετών, με τεστ αυτοαναφοράς, έδειξε ότι εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στις διαπροσωπική ικανότητα (δηλ. την ενσυναίσθηση, την κοινωνική υπευθυνότητα, τις σχέσεις με άλλα άτομα, σύμφωνα με τον Bar-On) απ' ό,τι στην ενδοπροσωπική ικανότητα (δηλ. τον αυτοσεβασμό, την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση, την ανεξαρτησία την αυτοπραγμάτωση, σύμφωνα με τον Bar-On), σε σχέση με τους μη χαρισματικούς/ές συνομηλίκους.

Οι Abdulla & al., (2020) διαπιστώνουν στη μετα-ανάλυσή τους ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι/ες εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στην προσαρμοστικότητα και στη γενική διάθεση (η οποία περιλαμβάνει την αισιοδοξία και την ευτυχία, σύμφωνα με τον Bar-On), σε τεστ αυτοαναφοράς. Ως ικανότητα διαχείρισης περιβαλλοντικών προκλήσεων και δύσκολων καταστάσεων, η προσαρμοστικότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τους χαρισματικούς μαθητές/τριες, καθώς μπορεί να συνυπάρχουν σε εκπαιδευτική τάξη με μεγαλύτερες ηλικίες. Στην ίδια μετα-ανάλυση, διαπιστώνεται η μεγαλύτερη αισιοδοξία και αίσθημα ευτυχίας έναντι των συνομηλίκων τους, η ελαφρώς χειρότερη διαχείριση του στρες και οι χαμηλότερες ενδοπροσωπικές ικανότητες. Σε έρευνά τους σε χαρισματικούς προέφηβους/ες και εφήβους/ες, οι Garcia & al., (2019) διαπίστωσαν, αντίθετα, υψηλότερα επίπεδα θλιμμένης διάθεσης.

Σύμφωνα με τους Abdulla & al., (2020), τα τεστ που μετρούν τη Σ.Ν. ως ικανότητα, ευνοούν τα ακαδημαϊκά χαρισματικά παιδιά και εφήβους, καθώς συνδέονται με ορισμένες πτυχές της γνωστικής νοημοσύνης. Η Kong (2014), διαπιστώνει σχετικά ότι η Σ.Ν., μετρούμενη στο γενικό πληθυσμό ως ικανότητα, εμφανίζει θετική συσχέτιση με τη συνολική γνωστική νοημοσύνη, κυρίως με τη λεκτική και λιγότερο με τη μη λεκτική. Επίσης, εμφανίζει θετική συσχέτιση με την κρυσταλλική και τη ρέουσα νοημοσύνη.

Αντίθετα, τα παιδιά και οι έφηβοι/ες, εμφανίζονται, γενικότερα, πολύ πιο υποκειμενικοί/ες στην εκτίμηση των ικανοτήτων τους μέσα από τεστ αυτοαναφοράς, σε σχέση με τους ενήλικες (Abdulla & al., 2020). Οι Zeidner & al., (2005), σε έρευνά τους σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, διαπιστώνουν ότι εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση στη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους/ες.

Η ερμηνεία τους αφορά μεταξύ άλλων, στην πιθανή υψηλότερη ενδοσκοπική ικανότητα των χαρισματικών που οδηγεί σε πιο μετριάσμενη αντίληψη των ικανοτήτων και των ορίων τους. Επίσης, η διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να τροποποιήσει την αντίληψη εαυτού και την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. (Zeidner & al.,2005).

## **9.5. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ, ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Τα ερευνητικά δεδομένα στο γενικό πληθυσμό είναι γενικά αντικρουόμενα ως προς τη σχέση της Σ.Ν. με την ηλικία. Μετρούμενη ως ικανότητα, σε αρκετές έρευνες, η Σ.Ν. εμφανίζει ισχυρή θετική συσχέτιση (Kong, 2014, Extremera & 2006, Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006, Mayer & al., 1999, στοAbdulla, 2020 ),ενώ σε άλλες, όχι (Birks & al., 2009, Harrod & Scheer, 2005, Nasir & Masrur, 2010, στο Abdulla, 2020).

Οι Mayer & al., (1999, 2000), αναφέρονται στο ρόλο της εμπειρίας και της άσκησης, μετρώντας τη Σ.Ν. ως ικανότητα, όπως συμβαίνει με τη γνωστική νοημοσύνη.

Ο μεγαλύτερος βαθμός ανάπτυξης συμβαίνει με την έναρξη της εφηβείας και τα πρώτα χρόνια της νεότητας και σύμφωνα με τον Bar-On, η ανάπτυξή της συνεχίζεται σταθερά τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Πλατσίδου, 2004).

Μετρώντας τη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας στο γενικό πληθυσμό, οι Tsaousis & Kazi (2013), διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι/ες εμφανίζουν χαμηλότερα σκορ σε σχέση με νεαρούς/ές ενήλικες (18-19 χρ.), στην Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΕΚΣΥΝ) και ειδικότερα ως προς τη Φροντίδα και την Ενσυναίσθηση, τον Συναισθηματικό Έλεγχο και τη Χρήση του Συναισθήματος, καταλήγοντας ότι η Σ.Ν. αυξάνεται με την απόκτηση εμπειριών.

Αντίθετα, αλλού υποστηρίζεται ότι μέχρι τη μέση εφηβεία, τα άτομα δίνουν πιο θετικές αλλά και πιο αδιαφοροποίητες εκτιμήσεις για τον εαυτό τους και την επίδοσή τους απ' ό,τι στις μεγαλύτερες ηλικίες. Φαίνεται δηλαδή ότι, στις μικρότερες ηλικίες, τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς του εαυτού και των άλλων είναι υπό διαμόρφωση, καθώς το άτομο στερείται της εξειδικευμένης γνώσης που απαιτείται για μια πιο ακριβή αξιολόγηση (Harter, 1990, στο Πλατσίδου, 2006).

Επιπλέον, οι Charbonneau & Nicol, 2002, στο Πλατσίδου, 2006 ) επισημαίνουν την τάση που έχουν οι έφηβοι/ες να είναι αρεστοί/ές και κοινωνικά αποδεκτοί/ές και υποστηρίζουν ότι είναι πιθανόν αυτή να παρεμβαίνει και να επηρεάζει την αυτοαξιολόγηση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης .



Άλλες έρευνες διαπιστώνουν ότι το προφίλ της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, παραμένει σταθερό στην ηλικία των 10-11χρ. και αρκετά αδιαφοροποίητο από τα 12-13 έως τα 17-18 χρ. (Keefner & al, 2013).

Παρόμοια, παρατηρείται από την Πλατσίδου (2005), ότι η Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας δε μεταβάλλεται σημαντικά κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, ενώ, αντίθετα, σημειώνεται σημαντική αύξηση κάθε χρόνο, όταν αυτή μετριέται ως ικανότητα (στο Πλατσίδου, 2006). Η ερμηνεία του ευρήματος αυτού, θεωρείται, από την ίδια ερευνήτρια, προβληματική και υποστηρίζει ότι χρειάζεται επιπλέον μελέτη, καθώς η προοδευτική διαφοροποίηση της έννοιας του εαυτού κατά την εφηβική ηλικία έχει τεκμηριωθεί επαρκώς (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, στο Πλατσίδου, 2006). Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι ήδη από τη σχολική ηλικία, αρχίζει να αναδύεται η ικανότητα των παιδιών να κάνουν ουσιαστικές και αξιόπιστες σφαιρικές κρίσεις για την αυταξία τους, τουλάχιστον σε ορισμένους βασικούς τομείς (π.χ., σχολική ικανότητα, κοινωνικές σχέσεις). Οι έφηβοι/ες είναι, πολύ περισσότερο, σε θέση να διαφοροποιούν προοδευτικά τις εκτιμήσεις τους και να επεκτείνουν τις κρίσεις τους σε περισσότερους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης (Harter, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα ήταν αναμενόμενη η διαφοροποίηση της αυτοαντίληψής τους για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, καθώς προχωρά η ηλικία ( Πλατσίδου, 2006). Όσον αφορά τον ακαδημαϊκά χαρισματικό πληθυσμό, λιγосτές έρευνες, με τεστ αυτοαναφοράς στην παιδική ηλικία, υποδεικνύουν αρνητική συσχέτιση μεταξύ αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. και ηλικίας (Chan, 2007), άλλες υποδεικνύουν θετική, ενώ άλλες δεν εντοπίζουν συσχέτιση (Chan, 2003, 2005, στο Abdulla, 2020). Στην αναζήτησή μας δε βρήκαμε έρευνες που αφορούν τη σχέση αυτή στην εφηβεία.

Οι έρευνες για τη σχέση του φύλου με τη Σ.Ν. στο γενικό πληθυσμό, δίνουν ποικίλα και αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ορισμένες μετα-αναλύσεις διαπιστώνουν ότι η Σ.Ν. ως ικανότητα, εμφανίζεται χαμηλότερη στους άνδρες απ' ό,τι στις γυναίκες (Kong, 2014, Salguero & al., 2012, στο Abdulla, 2020). Άλλες έρευνες δε διαπιστώνουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ( Parker & al., 2005, Brackett & al., 2006, στο Abdulla, 2020).

Οι Zeidner & al., (2005) υποστηρίζουν ότι το γυναικείο φύλο, χαρισματικό ή μη, εμφανίζει υψηλότερες επιδόσεις στη Σ.Ν. ως ικανότητα και ότι το ανδρικό φύλο προσπαθεί να αντισταθμίσει με τη χρήση της γνωστικής νοημοσύνης και ιδιαίτερα της λεκτικής. Αντίθετα, στη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, υπερέχει το ανδρικό φύλο. Άλλες έρευνες δίνουν διαφορετικά αποτελέσματα, ως προς την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν., καθώς το γυναικείο φύλο φαίνεται να έχει καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες και καλύτερη γενική

συναισθηματική νοημοσύνη , ενώ το ανδρικό, καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2005).

Οι Lee & Olszewski-Kubilius (2006), σε έρευνά τους σε χαρισματικούς εφήβους/ες, παρατήρησαν ελαφριά υπεροχή του ανδρικού φύλου ως προς τη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, όσον αφορά την προσαρμοστικότητα (περιλαμβάνει τον έλεγχο της πραγματικότητας, την ευελιξία και την επίλυση προβλημάτων) και υπεροχή του γυναικείου φύλου στη διαπροσωπική ικανότητα. Δε διαπίστωσαν διαφορές ως προς τη διαχείριση του στρες και ως προς την ενδοπροσωπική ικανότητα. Οι Schwan et al., ( 2006, στο Ogurlu, 2021) παρατήρησαν υπεροχή του γυναικείου φύλου σε χαρισματικά άτομα στις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις και ως προς τη συνολική Σ.Ν.

Οι Abdulla & al., (2020), διαπίστωσαν σημαντική υπεροχή του γυναικείου φύλου, στα χαρισματικά άτομα, μόνο ως προς τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Ορισμένες έρευνες, ερμηνεύουν αυτό το αποτέλεσμα μέσα από την υψηλότερη φιλική υποστήριξη που δέχεται το γυναικείο φύλο και τη μεγαλύτερη επάρκειά του στο να δημιουργεί θετικές σχέσεις με συνομιλήκους (Al-Onizatz, 2012, στο Abdulla & al, 2020).

Οι γονείς συμβάλλουν καθοριστικά στην πρόωμη κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων του παιδιού και δίνουν μορφή στις κοινωνικές του δεξιότητες και στη συναισθηματική πληροφορία. Οι επιδράσεις του οικογενειακού συστήματος είναι σημαντικές για τη συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου, κατά την ανάπτυξή του αλλά και στην ενήλικη ζωή. Η ανάπτυξη της Σ.Ν. στο γενικό πληθυσμό φαίνεται να επηρεάζεται από τη δομή της οικογένειας και τα υποσυστήματά της (Marvin, 2003). Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής λειτουργικότητας σε σύγκριση με αυτά που μεγαλώνουν σε μονογονεϊκή οικογένεια (Clarke-Stewart & al, 2000, στο Sloan, 2020 ). Επίσης, ενήλικες, που έχουν μεγαλώσει και με τους δύο γονείς, εμφανίζουν υψηλότερη Σ.Ν., εξαιτίας της μεγαλύτερης συναισθηματικής εγρήγορσης και επάρκειας (McElwain & al., 2007) και της αυξημένης δυνατότητάς τους να ανταπεξέλθουν σε στρεσογόνες εμπειρίες (Sahu, 2012). Οι διαφορετικές αντιδράσεις των δύο γονέων στα συναισθήματα των παιδιών τους, καλλιεργούν στο παιδί μεγαλύτερη επίγνωση της διαφορετικότητας των ανθρώπινων αντιδράσεων και συντελούν σε μια βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και της έκφρασής τους, καθώς και στη δημιουργία πιο σύνθετων εσωτερικών, συναισθηματικών σχημάτων (Dunsmore & Halberstadt, 1997). Οι γονείς φαίνονται ικανότεροι/ες να αντιληφθούν και να βοηθήσουν στην κοινωνική διαμόρφωση των συναισθηματικών αναγκών του παιδιού του ίδιου φύλου (Denham & al., 2014). Στο παιδί, η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων φαίνεται να διευκολύνεται

περισσότερο από την κατάλληλη εκφραστικότητα της μητέρας (Eisenberg & al., 2001, Eisenberg & al., 2003, Garner & Spears, 2000, στο Sloan, 2020), ενώ οι καθαρές εκφράσεις του πατέρα, σχετίζονται με την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει συναισθηματικές εκφράσεις (Dunsmore & al., 2009, στο Sloan, 2020). Χαμηλό εισόδημα, λιγιστός ελεύθερος χρόνος και ενέργεια, έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης, φαίνεται να πλήττουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που ζουν μόνο με τις μητέρες τους (Clarke-Stewart & al., 2000, Amato & Keith, 1991, Lareau, 1989, McLanahan & Booth, 1989, McNulty & Bellair, 2003, Meyer & Garasky, 1993, Rankin & Wells, 1994, στο Sloan, 2020). Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι οι πατέρες που ζουν μόνοι με τα παιδιά τους, συχνά έχουν υψηλότερο εισόδημα, εκπαίδευση και κοινωνική υποστήριξη και διασκεδάζουν περισσότερο μαζί τους (Coles, 2015). Σύμφωνα με τους Clarke & al., (1996), έφηβοι/ες που μένουν μόνο με τον πατέρα τους, εμφανίζουν υψηλότερο αίσθημα προσωπικής ευεξίας, μειωμένο άγχος και κατάθλιψη ενώ αντίθετα άλλες έρευνες κάνουν λόγο για εμφάνιση περισσότερων παραβατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών (Cookston, 1999, Demuth & Brown, 2004, Downey & Powell, 1993, Hoffman & Johnson, 1998, στο Sloan, 2020). Το αυξημένο εισόδημα και η εκπαίδευση του γονέα, συνδέονται με αυξημένο αίσθημα ευεξίας, μειωμένο άγχος και κατάθλιψη στα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, περισσότερο απ' ό,τι η δομή της οικογένειας. Οι οικονομικές δυσκολίες από την άλλη, αυξάνουν το στρες και την κατάθλιψη στους γονείς και των δύο φύλων, με δυσμενή αποτελέσματα, κυρίως στα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών (Clarke & al., 1989, Clarke & al., 1996, Hetherington, 1993, Simons, 1996, στο Sloan, 2020).

Σε μελέτη των Harrod & Scheer (1995) σε εφήβους/ες γενικού πληθυσμού, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση της Σ.Ν. με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων αλλά καμία συσχέτιση με τον τόπο διαμονής της οικογένειας. Ο Saygili (2015) δε διαπιστώνει συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες.

Στην αναζήτησή μας δε βρήκαμε ερευνητικά δεδομένα που συσχετίζουν την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων με τον τόπο διαμονής, τη δομή της οικογένειας, την ύπαρξη ή μη αδελφών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΜΕΛΕΤΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ**

### **10.1. Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ**

Η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως η εικόνα και η αίσθηση αξίας που έχει το άτομο για τον εαυτό του και εκφράζει μια στάση θετικής αποδοχής ή απόρριψης, αυταξίας ή αναξιοσύνης, ανάλογα με τη θετική ή αρνητική της εκδοχή (Turner & al, 2010, στο Κοκκιιάδη & Κουρκούτας, 2016). Αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της εικόνας εαυτού, ενώ η αυτοαντίληψη, με την οποία σχετίζεται ισχυρά, αντιπροσωπεύει τη γνωστική της πλευρά. Και οι δύο σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τις επιδόσεις, τις αξίες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες (Λεονταρή, 1996, Μακρή-Μπότσαρη, 2001, στο Πλατσίδου, 2006) και περιέχουν την αυτοαξιολόγηση.

Η αυτοεκτίμηση περιγράφει την αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τη συνολική του αξία (Marsh & Craven, 2006, στο Donald & al., 2018). Φαίνεται ότι είναι προβλεπτικός παράγοντας ψυχοκοινωνικής ευεξίας, ενώ συνδέεται αρνητικά με την ανησυχία και την κατάθλιψη, την επιθετικότητα, την αντικοινωνικότητα, τον αυτοκτονικό ιδεασμό κ.ά. (Kostogianni, Andronikof, 2008). Έρευνες, ωστόσο, αναδεικνύουν την ευαλωτότητα και τις αδυναμίες της αναπτυσσόμενης αυτοεκτίμησης ( Baumeister & al., 2003, Crocker & Park, 2004, Neff & Vonk, 2009, Ryan & Brown, 2003, στο Donald & al. 2018). Καθώς στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση, είναι ευάλωτη σε αρνητική ανατροφοδότηση τρίτων και το άτομο, ειδικά στην εφηβεία, πιθανά να καταφύγει σε “διογκωμένη”, υπερτροφική, αυτοαξιολόγηση, ως άμυνα (Baumeister & al., 2003, Nussbaum & Dweck, 2008, στο Donald & al., 2018).

Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται καθοριστικός και προβλεπτικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης, κυρίως κατά την εφηβεία, ειδικότερα μέσα από τις δεξιότητες της αναγνώρισης διαφορετικών συναισθημάτων και επανόρθωσης της ψυχικής διάθεσης (Guasp & al., 2017).

Στην εφηβεία, η ανάπτυξη της ταυτότητας επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις σχέσεις με τους άλλους και η αυτοεκτίμηση λειτουργεί κατά κάποιο τρόπο προειδοποιητικά για την πιθανότητα απόρριψης, βοηθώντας το άτομο να παραμένει συνδεδεμένο με το κοινωνικό σύνολο (Leary & al., 1995).

Το αίσθημα κοινωνικής επάρκειας και οι θετικές κοινωνικές εμπειρίες αποτελούν τη βάση της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με έρευνες στο γενικό πληθυσμό, οι έφηβοι/ες με υψηλή αυτοεκτίμηση συνεργάζονται καλύτερα, βιώνουν λιγότερα συναισθήματα ζήλειας και μοναξιάς, νιώθουν μεγαλύτερη ένταξη στο σύνολο, υψηλή ανθεκτικότητα στο στρες, υψηλή διεκδικητικότητα, επιμονή και ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες (Casino & al., 2021).

Διαπιστώνεται ερευνητικά, ότι, άτομα με χαμηλή αλλά και υψηλή ή ιδιαίτερα υψηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και αυτό υποδεικνύει την ανάγκη διαχωρισμού της αυτοεκτίμησης από την “υπερτροφική”, διογκωμένη, αυτοεκτίμηση, η οποία συνδέεται με μια μη ρεαλιστική αντίληψη της αξίας του εαυτού. Με τη διογκωμένη αυτοεκτίμηση, η οποία μπορεί να συνυπάρχει με υψηλό εγωκεντρισμό, το άτομο προσπαθεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, να δημιουργήσει μια εξαιρετικά καλή εικόνα εαυτού, αποδιώχνοντας τα αρνητικά της στοιχεία και αντισταθμίζοντας συναισθήματα ανασφάλειας και ναρκισσιστικά ελλείμματα. (Kostogianni & Andronikof, 2008).

Το επίπεδο της επάρκειας σε ένα τομέα δεν επηρεάζει τη συνολική αυτοεκτίμηση του ατόμου, παρά μόνο όταν ο τομέας είναι σημαντικός γι’ αυτό (Rosenberg & al., 1995).

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί επίσης καταλύτη στη διαδικασία ανάπτυξης ταλέντου (Goleman, 1996).

Ο Rosenberg υποστήριξε την ολιστική προσέγγισή της και όχι επιμέρους παραμέτρων της. Δημιούργησε την Rosenberg Self -Esteem Scale (RSE), (1965), η οποία αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα και αποτελεσματικά εργαλεία μέτρησης της γενικής στάσης ενός ατόμου ως προς την αξία του και των γενικότερων συναισθημάτων προς τον εαυτό του (Chiu, 1988).

## **10.2. Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΞΑΡΤΩΜΕΝΗ ΕΝΝΟΙΑ**

Η αντίληψη της αυτοεκτίμησης φαίνεται ότι είναι πολιτισμικά εξαρτώμενη. Έρευνα των Bleidorn & al., (2016) σε 48 χώρες και σε δείγμα εφήβων, ενήλικων και υπερήλικων, διαπιστώνει ότι το ανδρικό φύλο εμφανίζει υψηλότερη αυτοεκτίμηση από το γυναικείο, ότι η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται περισσότερο από το τέλος της εφηβείας έως τη μέση ηλικία, ότι σε χώρες με υψηλό Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν ως δείκτη ευημερίας, η διαφορά των δύο φύλων ως προς την αυτοεκτίμηση είναι μεγαλύτερη και ότι η Κεντρική και Νότια Αμερική παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη διαφορά των φύλων ως προς την αυτοεκτίμηση ενώ η Νότια Ασία τη μικρότερη (στο Helwig & Ruprecht, 2017).

## **10.3. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Έρευνες σε ακαδημαϊκά χαρισματικά παιδιά και εφήβους/ες, εμφανίζουν ποικίλα αποτελέσματα. Χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μη ακαδημαϊκά χαρισματικούς μαθητές/τριες, ήδη από την ηλικία των 6-8χρ. (Edins, 2009), υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Janos, Robinson, 1985, Sarouphim & al, 2014, Yazdani & Daryei, 2016,) ή καμία σημαντική διαφορά (Bartell & Reynolds, 1986, Chiu, 1990, Vialle & al., 2005).

Σύμφωνα με τους Torcu & Tascilar (2014), η γενική αυτοεκτίμηση στους χαρισματικούς μαθητές/τριες συνδέεται κυρίως με τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επιτυχία ενώ οι Kroesbergen & al., (2016) διαπιστώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε άτομα που αναγνωρίζονται ως ακαδημαϊκά χαρισματικά από τους εκπαιδευτικούς τους. Οι Hanses & Rost (1998), υποστηρίζουν επίσης ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί μαθητές/τριες που εμφανίζουν υποεπίδοση στο σχολείο, εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με ακαδημαϊκά χαρισματικού/ές και μη, που δεν εμφανίζουν υποεπίδοση. Οι Kostogianni & Andronikof (2008), διαπιστώνουν σε έρευνά τους ότι ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι /ες που εμφανίζουν έντονα ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά στο προβλητικό τεστ προσωπικότητας Rorschach, εμφανίζουν επίσης υψηλή αυτοεκτίμηση. Η συσχέτιση είναι ωστόσο ασθενής, όπως επίσης και η συσχέτιση μεταξύ υψηλού εγωκεντρισμού και αυτοεκτίμησης. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με παλαιότερη έρευνα του Greenwald (1990, στο Kostogianni & Andronikof, 2008), υποδεικνύοντας τη διακριτότητα των μεταβλητών αυτών μεταξύ τους.

#### **10.4. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ, ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Η αυτοεκτίμηση εμφανίζεται υψηλή στην παιδική ηλικία, καθώς στηρίζεται σε μη ρεαλιστικές εικόνες του εαυτού και στη συχνά θετική, κοινωνική ανατροφοδότηση που δέχονται τα παιδιά (Robins & Trzesniewski, 2005). Συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, αρνητικά με την ανησυχία και την κατάθλιψη και αλληλεπιδρά με το αίσθημα προσωπικής ευεξίας στο σχολείο (Garcia & al., 2021).

Με την έναρξη της εφηβείας και τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αυτοεκτίμηση φαίνεται να μειώνεται καθώς ο έφηβος/η δέχεται πιο ρεαλιστική και συχνά αρνητική ανατροφοδότηση από συνομηλίκους/ες και από εκπροσώπους της εξουσίας, π.χ. γονείς και εκπαιδευτικούς (Robins & Trzesniewski, 2005, Robins et al., 2002, Fenzel, 2000). Σε συνδυασμό με την πιο ανεπτυγμένη ικανότητα αυτοαξιολόγησης, η αυτοεκτίμηση μειώνεται κατά το μέγιστο γύρω στα 14-15χρ., ενώ ξαναρχίζει την ανοδική της πορεία στα τέλη της εφηβείας, προς την ενηλικίωση (McMullin & Cairney, 2004, Orth & Robins, 2014, Orth et al., 2012, Robins & Trzesniewski, 2005). Σε έρευνά τους οι Twenge & Campbell (2001, στο Donald, 2018), ωστόσο, διαπιστώνουν την αύξηση της αυτοεκτίμησης κατά τη διάρκεια της εφηβείας.

Λιγότερες έρευνες σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους /ες, όπως αυτή των Garcia & al., (2021), σε μαθητές/τριες 8-18 χρ., διαπίστωσαν ότι εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους/ές τους και αρνητική συσχέτιση της

αυτοεκτίμησης με την ηλικία. Όσον αφορά τη μειωμένη αυτοεκτίμηση στην εφηβεία, την ερμηνεύουν μέσα από την άποψη των Cross & al., (2016), η οποία υποστηρίζει ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι/ες υστερούν σε δημοφιλία και η ακαδημαϊκή τους επίδοση δεν αναγνωρίζεται ως κάτι αξιόλογο από τους συνομηλίκους /ές τους. Σύμφωνα με τον Harter (2003, στο Kostogianni & Andronikof, 2008), η χαμηλή αυτοεκτίμηση καθορίζεται, αφενός από μια αρνητική αντίληψη των προσωπικών ικανοτήτων και αφετέρου από ένα αίσθημα κοινωνικής αποδοκιμασίας ή μη κοινωνικής υποστήριξης. Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι οι χαρισματικοί έφηβοι/ες δεν πιστεύουν ότι οι υψηλές νοητικές ικανότητες έλκουν την αποδοχή των σημαντικών άλλων, γονέων, συνομηλίκων, εκπαιδευτικών κ.ά. (Kostogianni & Andronikof (2008). Το αίσθημα της διαφορετικότητας κατά την εφηβεία πλήττει, επίσης, την αυτοεκτίμηση και μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στις σχέσεις με τα συνομήλικα άτομα (Janos&al., 1985).

Παλαιότερες και νεότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι το γυναικείο φύλο εμφανίζει ελαφρώς χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με το ανδρικό (Kling & al., 1999, Major & al., 2004, Robins & al., 2002) και ειδικότερα στην πρώιμη φάση της εφηβείας. Αντικρουόμενα αποτελέσματα προκύπτουν από έρευνες, όσον αφορά την όψιμη εφηβεία και την ενηλικίωση, όπου διαπιστώνεται μικρή ή ασήμαντη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (Orth & al., 2012, 2015, Bleidorn & al., 2016). Οι Kling & al., (1999) υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια, κυρίως προς το τέλος της εφηβείας. Η χαμηλότερη αυτοεκτίμηση του γυναικείου φύλου και η υψηλότερη του ανδρικού, αποδίδονται σε κοινωνικά στερεότυπα και επιδράσεις, όπως για παράδειγμα η ενασχόληση με μη ρεαλιστικά πρότυπα ομορφιάς (Allgood-Merten & al., 1990, McKinley & Hyde, 1996 ,στο Helwig & al., 2017), η σύνδεση της αυτοπεποίθησης με την αρρενωπότητα (Marsh, 1987, Orlofsky & O’Heron, 1987,στο Helwig & al., 2017 ) κ.ά.

Το αυξημένο εισόδημα και η εκπαίδευση του γονέα, συνδέονται με αυξημένο αίσθημα προσωπικής ευεξίας και υψηλότερη αυτοεκτίμηση στους εφήβους/ες (Κοκκέβη & συνεργάτες, 2010).

Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα και το αυξημένο εισόδημα φαίνονται να συνδέονται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση στα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών (Sloan, 2020).

Σε μετα-ανάλυσή τους, οι Amato & Keith (1991,στο Donald & al., 2018) διαπιστώνουν ότι τα παιδιά διαζευγμένων γονέων εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση .

Στην αναζήτησή μας, βρήκαμε ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη σχέση φύλου και αυτοεκτίμησης στους χαρισματικούς εφήβους/ες. Ο Papadopoulos (2019), σε έρευνά του,

δε διαπίστωσε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την αυτοεκτίμηση, όπως και οι Kostogianni & Andronikof (2008).

Οι Bergold & al., (2015), διαπίστωσαν μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη στα ακαδημαϊκά χαρισματικά κορίτσια ως προς την αποτελεσματικότητα και τις ικανότητές τους, σε σχέση με τα αγόρια, σχετιζόμενη με ελαφρώς μειωμένο αίσθημα ευεξίας και ικανοποίησης από τη ζωή τους.

Οι Enright & Ruzicka (1989) και Enright (2001) ,μελέτησαν τη σχέση μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος και αυτοεκτίμησης στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες και διαπίστωσαν ότι η αντίληψη της ικανοποίησης μες την οικογένεια, η μητρική και πατρική αποδοχή, η μέθοδος μητρικής ανατροφής και η υποστήριξη της μητέρας, σχετίζονται σημαντικά με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης ενώ αντίθετα η φυσική μητρική τιμωρία και η πατρική άσκηση ψυχολογικού ελέγχου, συνδέονται με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση στους εφήβους/ες .

Στην αναζήτησή μας δε βρήκαμε ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της αυτοεκτίμησης των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων με τον τόπο διαμονής, τη διαμονή με τον ένα ή και τους δύο γονείς και την ύπαρξη ή μη αδελφών.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΜΕΛΕΤΩΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: ΑΥΤΟΣΥΜΠΟΝΙΑ**

### **11.1 Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΣΥΜΠΟΝΙΑΣ**

Η αυτοσυμπόνια ή συμπόνια προς τον εαυτό, εμφανίστηκε ως έννοια και εμπειρικό πεδίο μελέτης τη δεκαετία του 2000. Την εισήγαγε στη Δύση η Neff (2003), εμπνευσμένη από το Βουδισμό. Περιλαμβάνει τρεις βασικές συνιστώσες οι οποίες αλληλοκαλύπτονται και αλληλεπιδρούν: την ευγένεια προς τον εαυτό έναντι της αυτοκριτικής, τη συνειδητοποίηση της κοινής ανθρώπινης μοίρας έναντι της απομόνωσης και την ενσυνειδητότητα έναντι της υπερεμπλοκής (Neff, 2004). Η ευγένεια προς τον εαυτό, αναφέρεται στην τάση του ατόμου να φέρεται συμπονετικά στον εαυτό του και με κατανόηση ως προς τα ελαττώματα και τις ανεπάρκειές του, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις στη ζωή, αντί να ασκεί αυστηρή αυτοκριτική. Η συνειδητοποίηση της κοινής ανθρώπινης μοίρας αναφέρεται στην αναγνώριση της ανεπάρκειας, των αποτυχιών και του πόνου ως κοινών ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Επιτρέπει έτσι την καλλιέργεια της αίσθησης σύνδεσης με τους άλλους ανθρώπους, αντί για την απομόνωση. Η ενσυνειδητότητα αναφέρεται στην ικανότητα εστίασης στο παρόν χωρίς υπερεμπλοκή ούτε όμως αποφυγή των οδυνηρών συναισθημάτων (Neff, 2003). Έρευνες στο γενικό πληθυσμό, δείχνουν ότι η αυτοσυμπόνια συνδέεται θετικά με την ψυχική και γνωστική ευεξία, την ικανοποίηση από τη ζωή, την αισιοδοξία (Neff & al., 2005, Yamaguchi & al., 2014, Zessin & al., 2015). Επίσης, συνδέεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη στοχοεπίδοση, την εξωστρέφεια, τη συναισθηματική σοφία, την προσωπική πρωτοβουλία, την περιέργεια και εξερεύνηση και αρνητικά με την αρνητική αυτοκριτική, την αρνητική τελειομανία, τον μηρυκασμό σκέψεων, την κατάθλιψη, την ανησυχία κ.ά. (Adams & Leary, 2007, Neff, 2003, Neff & al., 2005, Neff & al., 2007, στο Neff, 2009). Η αυτοσυμπόνια συνδέεται με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big Five), εμφανίζοντας σημαντική αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα Νευρωτισμό και σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα Συνεργατικότητα/Φιλικότητα (Neff, 2004).

### **11.2. Η ΑΥΤΟΣΥΜΠΟΝΙΑ ΩΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΞΑΡΤΩΜΕΝΗ ΕΝΝΟΙΑ**

Η αντίληψη της αυτοσυμπόνιας φαίνεται ότι εμφανίζει πολιτισμικές διαφορές και παράδοξα (Neff, 2003). Σχετική έρευνα της Neff (2008) διαπιστώνει ότι στις πιο ατομικιστικές, κουλτούρες, η αυτοσυμπόνια δεν είναι πιο υψηλή απ' ό,τι στις πιο κολλεκτιβιστικές και επίσης ότι και στις δύο αυτές κουλτούρες, συνδέεται σταθερά με την ικανοποίηση από τη ζωή. Οι Ασιάτες, ενώ έχουν κολλεκτιβιστική κουλτούρα και έχουν πιθανότατα έρθει σε επαφή με τη βουδιστική θεωρία της αυτοσυμπόνιας, εμφανίζουν υψηλότερη αυτοκριτική σε

σχέση με τους Δυτικούς. Σε έρευνά του, ο Conway (2007) διαπίστωσε ότι η φτώχεια και το αίσθημα του ανήκειν σε εθνική μειονότητα σε ανεπτυγμένες χώρες ,αυξάνει την αυτοσυμπόνια και επίσης ότι αυτή αποτελεί μεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ του χαμηλού εισοδήματος και της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

### **11.3. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΥΤΟΣΥΜΠΟΝΙΑΣ, ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ**

Αν και οι περισσότερες έρευνες για την αυτοσυμπόνια αφορούν ενήλικες, νεότερα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι τα οφέλη της στην ψυχική υγεία αφορούν και νεότερο πληθυσμό. Υψηλότερα επίπεδα αυτοσυμπόνιας σε εφήβους/ες συνδέονται με λιγότερη ανησυχία (Bluth & al., 2016, Muris, 2016, Neff & McGehee, 2010, στο Castilho & al., 2017), λιγότερα καταθλιπτικά συναισθήματα, μικρότερη αρνητική τελειομανία και μηρυκασμό αρνητικών σκέψεων (Bluth & al., 2016, Castilho & al., 2017, Neff & McGehee, 2010, Xavier & al., 2016, στο Castilho & al., 2017), αναπλήρωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης, μικρότερη αυτοκτονικότητα ή αυτοκτονικό ιδεασμό κ.ά. (Zeller & al., 2015).

Σε έρευνα με εφήβους/ες (Neff & McGehee, 2010) και νεαρά ενήλικα άτομα (Neff, 2003), η αυτοσυμπόνια και η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέονται μεταξύ τους, καθώς η πρώτη ενισχύει την ικανότητα ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων και της αντιμετώπισής τους με μεγαλύτερη διαύγεια.

Έρευνα των Castilho & al., (2017), επιβεβαιώνει τη συσχέτιση αυτή και επισημαίνει ότι οι έφηβοι/ες που έχουν ανεπτυγμένες την αυτοσυμπόνια και τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο δεκτικοί/ές στον ψυχικό πόνο, προσέχουν, αναγνωρίζουν, ρυθμίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και μπορούν να ανακουφίσουν και να παρηγορήσουν τον εαυτό τους.

Η αυτοσυμπόνια εμφανίζει μέτρια ως υψηλή θετική συσχέτιση και ομοιότητες με τη συνολική αυτοεκτίμηση στους εφήβους/ες ( Barry & al., 2015, Leary & al., 2007, Muris & al., 2016, Neff & Vonk, 2009, στο Donald, 2018) καθώς και οι δύο συνεπάγονται κυρίως θετικά συναισθήματα προς τον εαυτό. Ωστόσο, έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Neff & Vonk (2009), η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με θετικές αυτοαντιλήψεις και αυτοαξιολογήσεις ενώ η αυτοσυμπόνια δεν αποτελεί μια γνωστική αναπαράσταση του εαυτού αλλά ένα είδος επίγνωσης που “αγκαλιάζει” την ανθρώπινη εμπειρία. Η αυτοεκτίμηση συνδέεται κυρίως με την αίσθηση του ατόμου ότι είναι ξεχωριστό, με την επίτευξη στόχων, την κοινωνική αναγνώριση, την αξιολόγηση με όρους επιτυχίας, αποτυχίας, ανωτερότητας, κατωτερότητας κ.ά., που διασφαλίζουν μια σταθερότητα στην κοινωνική ιεραρχία και εμφανίζει σημαντική θετική συσχέτιση με το ναρκισσισμό.

Από την άλλη, η αυτοσυμπόνια βιώνεται κυρίως σε δύσκολες στιγμές της ζωής, προωθώντας μεγαλύτερη συναισθηματική ηρεμία και σταθερότητα και διευκολύνοντας τη συμφιλίωση με τον πόνο, την αποτυχία και την ανεπάρκεια. Καλλιεργεί μια αίσθηση εγγύτητας και ομοιότητας με τους άλλους και συνδέεται με λιγότερα αρνητικά συναισθήματα μετά από δυσάρεστα βιώματα κοινωνικής σύγκρισης, αρνητικής ανατροφοδότησης, κριτικής κ.ά. Δεν εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με το ναρκισσισμό. Σύμφωνα με τους Donald & al., (2018), ωστόσο, αυτή η θεώρηση των δύο εννοιών, ανάγει λανθασμένα την αυτοσυμπόνια σε μια καλύτερη εναλλακτική της αυτοεκτίμησης καθώς προωθεί την αποδοχή του εαυτού έναντι της αυτοαξιολόγησης. Οι ίδιοι ερευνητές υπερασπίζονται την αλληλεπίδραση και αμοιβαία ενίσχυση των δύο μεταβλητών. Σε μακρόχρονη έρευνά τους με εφήβους/ες γενικού πληθυσμού, διαπίστωσαν ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας της αυτοσυμπόνιας, Ερμηνεύουν αυτό το αποτέλεσμα θεωρώντας τις θετικές αυτοαξιολογήσεις ως βασική προϋπόθεση ανάπτυξης της αυτοσυμπόνιας και όχι το αντίστροφο, καθώς η τελευταία καθοδηγεί το άτομο σε μια πιο υπερβατική υπαρξιακή διάσταση.

Στην αναζήτησή μας δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα για την αυτοσυμπόνια σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες. Έρευνα των Vötter & Schnell (2019) σε χαρισματικούς ενήλικους κατέδειξε ότι είναι μειωμένη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό.

#### **11.4. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΣΥΜΠΟΝΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ, ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Τα αποτελέσματα των ελάχιστων ερευνών για τη σχέση αυτοσυμπόνιας και ηλικίας είναι αντικρουόμενα (Neff, 2011). Σε μια έρευνα εμφανίζεται μικρή θετική συσχέτιση (Neff & Vonk, 2009), αλλού όμως, όχι (Neff & McGeehee, 2010, στο Neff, 2011). Σύμφωνα με τη Neff, οι άνθρωποι κατακτούν την υψηλότερη αυτοσυμπόνια σε μεγάλη ηλικία, πιθανά στο στάδιο Πληρότητας του Εγώ, σύμφωνα με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson, το οποίο ξεκινά γύρω στα 65 έτη και στη θετική του εκδοχή περιλαμβάνει αποδοχή του εαυτού και θετική αποτίμηση της ζωής (Neff, 2011).

Σύμφωνα με τις αναπτυξιακές θεωρίες, η εφηβεία φαίνεται να είναι η περίοδος όπου η αυτοσυμπόνια βρίσκεται στο χαμηλότερό της σημείο (Neff, 2003). Η ανάπτυξη της ενδοσκόπησης, της μεταγνώσης, του αυτοστοχασμού και της κοινωνικοποίησης ενισχύουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και σύγκρισης με τους άλλους, στην προσπάθεια διαφοροποίησης, διαμόρφωσης ταυτότητας και ένταξης στην κοινωνική ιεραρχία (Brown & Lohr, 1987, Harter, 1990). Οι έντονες ανακατατάξεις και πιέσεις της εφηβείας, όπως το άγχος

της ακαδημαϊκής επίδοσης, η ανάγκη δημοφιλίας και αποδοχής από τους συνομιλήκους/ες, οι αλλαγές και οι πιθανές δυσκολίες με τη σωματική εικόνα, τη σεξουαλικότητα κ.τ.λ., οδηγούν συχνά τους εφήβους/ες σε αρνητικές αυτοαξιολογήσεις (Harter, 1993, Simmons, & al., 1973, Steinberg, 1999, στο Neff, 2003). Επίσης, ο έντονος εγωκεντρισμός των εφήβων, η αίσθηση ότι οι εμπειρίες τους είναι μοναδικές και ότι οι άλλοι δεν τους/τις καταλαβαίνουν ως προς αυτές, μπορούν να ενισχύσουν την αρνητική κριτική, τα συναισθήματα απομόνωσης και τη συναισθηματική υπερεμπλοκή. Η Neff (2011) υποστηρίζει ότι οι έφηβοι/ες στερούνται αυτοσυμπόνιας ενώ θα τους ήταν ιδιαίτερα βοηθητική. Η αυτοσυμπόνια εμφανίζεται ελαφρώς πιο χαμηλή στο γυναικείο φύλο σε σχέση με το ανδρικό (Neff, 2003, Neff & al., 2005, Neff & McGeehee, 2010, Neff & al., 2008, στο Neff, 2011) και αυτό μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από το ότι το γυναικείο φύλο ασκεί πιο αυστηρή αυτοκριτική και “ανάμασά” τις αρνητικές πλευρές του εαυτού, συχνότερα από το ανδρικό φύλο (Neff, 2011). Σε άλλες έρευνες, διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτερες έφηβες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοσυμπόνιας από τις νεότερες (Bluth & Blanton, 2015, Bluth & al., 2016, Muris & al. 2016, στο Marsch & al., 2018). Αυτό ερμηνεύεται μέσα από την ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών ικανοτήτων, κατά την όψιμη εφηβεία, όπως το “φανταστικό ακροατήριο”, που συνοδεύεται από μεγαλύτερη αίσθηση κριτικής στο γυναικείο φύλο (Grant 2013) και καθιστά τις έφηβες πιο ευάλωτες στην ανησυχία, το στρες, την καταθλιπτική διάθεση και τη χαμηλότερη αυτοσυμπόνια (Neff & Vonk 2009).

Σε έρευνά τους, οι Bluth, Park & Lathrenb (2020) διαπίστωσαν θετική συσχέτιση της αυτοσυμπόνιας των εφήβων γενικού πληθυσμού με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Όταν αυτό αφορούσε ανώτατες μεταπτυχιακές σπουδές (διδασκαρικές) οι έφηβοι/ες εκδήλωναν λιγότερη αυτοσυμπόνια απ’ ό,τι όταν αφορούσε σπουδές κολλεγίου και αυτό οι ερευνητές το ερμήνευσαν με την υπόθεση ότι το υψηλό επίπεδο σπουδών σχετίζεται με λιγότερη αυτοσυμπόνια του πατέρα, ισχυρότερη αυτοκριτική και τελειομανία, αυταρχικότερη συμπεριφορά, πιθανά πιο απαιτητική θέση εργασίας, με αποτέλεσμα ο έφηβος/η, να βιώνει απόσταση, έλλειψη πατρικής υποστήριξης και να δυσκολεύεται στην ανάπτυξη της αυτοσυμπόνιας.

Έρευνα των Neff & McGehee (2010, στο Donald & al., 2018) διαπιστώνει ότι η αυτοσυμπόνια είναι χαμηλότερη σε εφήβους/ες που θεωρούν ότι οι οικογένειές τους δεν είναι λειτουργικές. Όλο και περισσότερες έρευνες διαπιστώνουν τη σημασία του είδους δεσμού, όπως ορίζεται στη θεωρία προσκόλλησης του Bowlby (1988), για την ανάπτυξη της αυτοσυμπόνιας. Οι Stolorow & al. (1987, στο Donald & al., 2018) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα αναγνώρισης και εστίασης στα συναισθήματα, συνδέεται με την πρόωμη

ενσυναίσθηση των γονέων ή άλλων προσώπων φροντίδας. Πρώιμες θερμές, υποστηρικτικές σχέσεις γονέα-παιδιού, αποτελούν τη βάση ανάπτυξης της αυτοσυμπόνιας. Η μητρική υποστήριξη, η λειτουργικότητα της οικογένειας, η ζεστή και υποστηρικτική γονική συμπεριφορά, το ασφαλές είδος δεσμού, ειδικότερα με τη μητέρα, όσον αφορά την επίπτωσή του στην εφηβεία, σχετίζονται θετικά με την αυτοσυμπόνια, ενώ το αγχώδες και αποφευκτικό είδος δεσμού, η γονική απορριπτική ή υπερπροστατευτική συμπεριφορά, σχετίζονται αρνητικά (Bluth & al., 2020).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα για τη συσχέτιση της αυτοσυμπόνιας των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων με κανένα από τους μελετώμενους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει, α) στη διερεύνηση των επιπέδων των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (trait E.I.), της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυμπόνιας σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς/ές εφήβους/ες, β) στη διερεύνηση της σχέσης των μεταβλητών αυτών με κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εφήβων (ηλικία, φύλο, τόπος διαμονής, εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, διαμονή με τους δύο γονείς ή όχι, ύπαρξη ή μη αδελφών, γ) στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυμπόνιας, δ) στη διερεύνηση της συσχέτισης του Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.) με τις μελετώμενες μεταβλητές.

Παρά την ύπαρξη αρκετών μελετών ,διεθνώς, σχετικών με τα κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώσαμε την παρουσία λιγοστών ερευνητικών δεδομένων, ιδιαίτερα όσον αφορά τα επίπεδα της αυτοσυμπόνιας των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων, τη σχέση των τριών μελετώμενων μεταβλητών με ορισμένους από τους μελετώμενους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες, καθώς και με το Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.). Η σχέση των τριών μελετώμενων μεταβλητών μεταξύ τους δε φαίνεται να έχει μελετηθεί. Βρήκαμε, εξάλλου, ορισμένα ερευνητικά δεδομένα που δεν επαρκούν, καθώς αφορούν εφήβους/ες γενικού πληθυσμού, χαρισματικούς/ές ενήλικες ή παιδιά, τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα και όχι ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας.

Επίσης, λιγοστές μελέτες έχουν διεξαχθεί, που αφορούν τη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2006) και την αυτοσυμπόνια (Neff,2011), κατά την εφηβεία. Η ασύγχρονη ανάπτυξη που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ακαδημαϊκής χαρισματικότητας και οι ψυχοκοινωνικές αλλαγές της εφηβείας, όπως για παράδειγμα, η ενασχόληση με την κοινωνική εικόνα, την κοινωνική εκτίμηση και αποδοχή, η ανάπτυξη ταυτότητας κ.ά., μπορούν να αυξήσουν τη συναισθηματική ευαλωτότητα των εφήβων (Gilbert & Irons 2009, στο Castilho & al.,2017) και να επηρεάσουν το αίσθημα ευημερίας τους. Από την άλλη, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, η αυτοσυμπόνια και η αυτοεκτίμηση, μπορούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να λειτουργήσουν ως ψυχοπροστατευτικοί παράγοντες.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να διερευνήσει ορισμένες από αυτές τις ψυχικές διεργασίες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τις μεταξύ τους σχέσεις και να συμβάλει στην κατανόηση των ψυχοκοινωνικών παραμέτρων της χαρισματικότητας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΜΕΘΟΔΟΣ

Το δείγμα αποτελείται από 110 εφήβους και έφηβες, από την ελληνική επικράτεια, ηλικίας 12-18 χρ. και διάμεση τιμή τα 14 έτη. Περιλαμβάνει αγόρια (73,6%) και 29 κορίτσια (26,7%). Πρόκειται για μαθητές/τριες που είχαν αξιολογηθεί στο παρελθόν από τον ιδιωτικό Οργανισμό “Η Στέγη του Αριστοτέλη”, ο οποίος ειδικεύεται στην ταυτοποίηση, την καλλιέργεια και την ανάδειξη της χαρισματικότητας.

Η αξιολόγηση είχε γίνει με φυσική παρουσία, με τη χρήση του σταθμισμένου εργαλείου Raven’s test της Pearson (Spm Plus version sets A/E). Πρόκειται για ένα μη λεκτικό τεστ μέτρησης της γνωστικής ευφυΐας, ευρέως χρησιμοποιούμενο για την ανίχνευση της χαρισματικότητας, σε ηλικίες 7-18 ετών. Περιλαμβάνει τη συμπλήρωση 60 σχημάτων, αυξανόμενης δυσκολίας και διάρκειας 30 λεπτών και μετρά τη γνωστική ικανότητα δημιουργίας νέων, μη γλωσσικών εννοιών (Raven & al.,1998) και τη μη λεκτική ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικό πλαίσιο. Αξιολογεί την επαγωγική και αφαιρετική σκέψη. Ένας βασικός παράγοντας της γενικής γνωστικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα νοητικού σχηματισμού μεγάλων μη λεκτικών δομών η οποία διευκολύνει το χειρισμό πολύπλοκων προβλημάτων με αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές.

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, διαπιστώνεται ερευνητικά ότι τα ακαδημαϊκά χαρισματικά άτομα έχουν υψηλές ικανότητες αντιληπτικής συλλογιστικής και οπτικοχωρικής σκέψης. Το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης, λόγω του μη λεκτικού χαρακτήρα του, μπορεί να διοχετευθεί σε άτομα που ανήκουν σε οποιοδήποτε κοινωνικοοικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης διαπιστώνεται ότι μπορεί να ανιχνεύσει τη χαρισματικότητα και σε άτομα με ακαδημαϊκή υποεπίδοση. Υπολογίζει το πηλίκο ευφυΐας μέχρι το ανώτατο σκορ (149) της Κλίμακας Νοημοσύνης των Stanford -Binet με την οποία διαπιστώνεται συσχέτιση (Pearce, 1983).

Το I.Q. των εφήβων του δείγματος αναλογεί σε >120 στην κλίμακα Stanford -Binet. Για τους σκοπούς της έρευνας, ο πληθυσμός του δείγματος χωρίστηκε σε τρεις ομάδες, βάσει πηλίκου ευφυΐας:

- 1<sup>η</sup> ομάδα:  $120 \leq I.Q. < 130$
- 2<sup>η</sup> ομάδα:  $130 \leq I.Q. < 140$
- 3<sup>η</sup> ομάδα:  $140 \leq I.Q. \leq 150$

Το 77,3% των εφήβων διαμένουν σε αστική περιοχή και το 22,7% σε μη αστική. Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, το 46,4% είναι απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας το 48,2% είναι απόφοιτες της



Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το 82,7% των εφήβων ζουν και με τους δύο γονείς. Το 57,3% δεν έχουν αδέρφια. Και τέλος, το 47,3% των εφήβων εμφανίζει δείκτη ευφυΐας 120-129, ανήκει δηλαδή στην 1<sup>η</sup> ομάδα με το χαμηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής χαρισματικότητας, το 31,8% ανήκει στη 2<sup>η</sup> ομάδα, με I.Q. 130-139 και το 20,9 % ανήκει στην 3<sup>η</sup> ομάδα, με I.Q. 140-149.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η **Συναισθηματική Νοημοσύνη** ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Trait E.I.), μετρήθηκε με το Ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών TEIQue-ASF (Petrides & al., 2006), το οποίο αποτελείται από 30 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, βασισμένες σε κλίμακα Likert 7, όπου 1 = “Διαφωνώ απόλυτα” και 7 = “Συμφωνώ απόλυτα”. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Petrides et al.(2007), απευθύνεται σε εφήβους/ες και αποτελεί μια απλοποιημένη, γλωσσικά και συντακτικά, μορφή, της σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου TEIQue (Petrides,2009) για ενήλικες (Stamatoroulou & al., 2018).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 4 παράγοντες, υποκλίμακες της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, που αξιολογούν τα εξής χαρακτηριστικά: Ευημερία, Αυτοέλεγχο, Συναισθηματικότητα, Κοινωνικότητα. Οι τιμές της κλίμακας Likert, κυμαίνόμενες από 1 έως 7, υποδεικνύουν ότι όσο υψηλότερες είναι, τόσο μεγαλύτερη αντιλαμβάνεται το άτομο την ευημερία του, τον αυτοέλεγχο, τη συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητά του. Αναλυτικότερα, ο παράγοντας Ευημερία περιλαμβάνει το Χαρακτηριστικό Αυτοεκτίμηση, δηλαδή την αίσθηση επιτυχίας και υψηλής αυτοπεποίθησης, το Χαρακτηριστικό Ευτυχία, δηλαδή χαρά και ικανοποίηση από τη ζωή, το Χαρακτηριστικά Αισιοδοξία, δηλαδή εμπιστοσύνη και εστίαση στη “φωτεινή” πλευρά της ζωής. Ο παράγοντας Αυτοέλεγχος περιλαμβάνει τα Χαρακτηριστικά, Ρύθμιση Συναισθημάτων, Διαχείριση του στρες και (χαμηλή) Παρορμητικότητα. Ο παράγοντας Συναισθηματικότητα, περιλαμβάνει τα Χαρακτηριστικά, Αντίληψη των Συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, Έκφραση των Συναισθημάτων, Σχέσεις, δηλαδή την ικανότητα σύναψης σχέσεων που προσφέρουν αίσθημα ικανοποίησης και πληρότητας, Εμπαθητικότητα/Ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να “μπαίνει” στη θέση του άλλου, να κατανοεί τα συναισθήματά του, τη συμπεριφορά, τα κίνητρά του κ.τ.λ. Ο παράγοντας Κοινωνικότητα περιλαμβάνει τα Χαρακτηριστικά, Κοινωνική Αντίληψη, δηλαδή εξαιρετικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, Διαχείριση Συναισθημάτων που εμπεριέχει την ικανότητα επιρροής των άλλων, Αυτοπεποίθηση που επιτρέπει τη λειτουργία σε διαφορετικά περιβάλλοντα και τη διεκδίκηση δικαιωμάτων. Η Προσαρμοστικότητα ως ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις και το Προσωπικό Κίνητρο ως μη υποχώρηση μπροστά σε αντίξοες συνθήκες, δε συνδέονται με κάποιον από τους προηγούμενους παράγοντες αλλά συμπληρώνουν το σκορ της συνολικής Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (Petrides, 2009).

Η **Αυτοεκτίμηση** μετρήθηκε με την Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (RSE) η οποία δημιουργήθηκε από τον ίδιο, το 1965, με στόχο τη μέτρηση της συνολικής αυτοεκτίμησης του ατόμου. Αποτελείται από 10 προτάσεις, βασισμένες σε κλίμακα Likert 4, όπου, 1 = “Συμφωνώ απόλυτα” και 4 = “Διαφωνώ απόλυτα”. Οι ερωτήσεις αφορούν θετικές (π.χ. “Αισθάνομαι ότι αξίζω ως άτομο τουλάχιστον όσο οι άλλοι άνθρωποι”) και αρνητικές (π.χ. “Μερικές φορές νιώθω σίγουρα άχρηστος/η”), δηλώσεις για τον εαυτό. Η κλίμακα έχει καλή προβλεπτική αξιοπιστία και εσωτερική συνοχή. Ο δείκτης αξιοπιστίας φαίνεται να είναι υψηλός, αναδεικνύοντας την εσωτερική συνοχή της κλίμακας (Sinclair et al., 2010, στο Κοκκιιάδη, & Κουρκούτας, 2016).

Η **Αυτοσυμπόνια** μετρήθηκε με την Κλίμακα Αυτοσυμπόνιας (SCS) την οποία κατασκεύασε η Neff (2003) και σταθμίστηκε στον ελληνικό πληθυσμό, από τους Καρακασίδου & συνεργάτες το 2017 (Κυριάκογλου, 2019). Αποτελείται από 26 προτάσεις, βασισμένες σε κλίμακα Likert 5, όπου 1 = “Διαφωνώ απόλυτα” και 5 = “Συμφωνώ απόλυτα” και περιλαμβάνει 6 παράγοντες, που απαρτίζουν την έννοια της αυτοσυμπόνιας. Ειδικότερα, ως προς τις θετικές διαστάσεις, περιλαμβάνει την Καλοσύνη προς τον εαυτό, την Κοινή Ανθρωπιά και την Ενσυνειδητότητα και ως προς τις αρνητικές διαστάσεις, την Αυτοεπικριτικότητα, την Απομόνωση και την Υπερβολική Ταύτιση. Η Κλίμακα εμφανίζει εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach  $\alpha$ , καθώς και υψηλή εννοιολογική εγκυρότητα (Κυριάκογλου, 2019).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο και Ιούλιο του 2020. Τα δεδομένα της συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων, από τον ιδιωτικό Οργανισμό “Η Στέγη του Αριστοτέλη”, ο οποίος τα διοχέτευσε στους εφήβους και στις έφηβες του δείγματος, ακολουθώντας τις νέες ευρωπαϊκές οδηγίες της Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία του Οργανισμού με τους γονείς/κηδεμόνες τους, τους εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτήν. Για τις ανάγκες της έρευνας, το δείγμα αναζητήθηκε βάσει διαχωρισμού τριών κατηγοριών ηλικιακού γνωστικής ευφυΐας (I.Q.), όπως αναφέραμε πιο πριν. Αρχικά, προσεγγίστηκαν τηλεφωνικά και διαδικτυακά 183 έφηβοι και έφηβες και ανταποκρίθηκαν 114 (ποσοστό απόκρισης 62,3%). Συλλέχθηκαν 114 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων αξιοποιήθηκαν τα 110, εξαιτίας ελλιπούς συμπλήρωσης των υπολοίπων. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου εμπεριείχε ενημέρωση στους εφήβους/ες, για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας και επίσης για τον εθελοντικό και ανώνυμο χαρακτήρα της συμμετοχής τους, εφόσον τα δεδομένα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Δόθηκε επίσης, στους εφήβους/ες, η δυνατότητα τηλεφωνικής ή ηλεκτρονικής επικοινωνίας με τον Οργανισμό για οποιαδήποτε απορία σχετική με το ερωτηματολόγιο, η οποία θα λυνόταν στη συνέχεια με επικοινωνία του τελευταίου με την ερευνήτρια. Η μέση, προτεινόμενη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ήταν 20 λεπτά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των δεδομένων της έρευνας.

### 16.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για την υλοποίηση της στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS statistics 25. Η ανάλυση αποτελείται από δύο μέρη, την περιγραφική στατιστική και την επαγωγική στατιστική (στατιστικός έλεγχος). Οι ποσοτικές μεταβλητές περιγράφονται με περιγραφικά στατιστικά (μέτρα κεντρικής τάσεως και διασποράς) και εξετάζονται ως προς την κατανομή ενώ οι ποιοτικές μεταβλητές περιγράφονται με συχνότητες. Η επαγωγική στατιστική διερευνά τη πιθανή σχέση των επιπέδων Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικού Προσωπικότητας (Trait E.I.), της Αυτοσυμπόνιας και της Αυτοεκτίμησης, με το Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.) των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων. Επίσης, για τον έλεγχο αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha.

#### Έλεγχος κανονικότητας

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί αν τα δεδομένα των ποσοτικών μεταβλητών ακολουθούν κανονική κατανομή. Επιλέγοντας από το Toolbar, “Analyze”- “Descriptive Statistics”- “Explore”, προκύπτουν αποτελέσματα από δύο ελέγχους, συνάφειας και κανονικότητας. Για  $p\text{-value} < 0,05$ , η μεταβλητή δεν είναι κανονικά κατανομημένη. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το Kolmogorov- Smirnov test, καθώς το δείγμα είναι άνω των 50. Για μεταβλητές που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ο σωστότερος τρόπος περιγραφής των δεδομένων είναι η διάμεσος (Median) μαζί με το εύρος (Range: Maximum - Minimum), διότι πλεονεκτεί έναντι του μέσου όρου στο ότι δεν επηρεάζεται από την παρουσία ακραίων τιμών, ενώ για τις κανονικές κατανομές χρησιμοποιείται η μέση τιμή (Mean), μαζί με την τυπική απόκλιση (Std. Deviation).

#### Συγκρίσεις και συσχετίσεις

Για τη σύγκριση των κλιμάκων και των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική μέθοδος ανάλυσης Mann-Whitney Test και Kruskal-Wallis Test, για τη σύγκριση δύο ή παραπάνω ομάδων αντίστοιχα. Για τα δεδομένα με κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση Student's t-test για τη σύγκριση δύο ομάδων και Anova, με ρύθμιση κατά Bonferroni, για πολλαπλές συγκρίσεις. Η τελευταία εφαρμόστηκε για τη σύγκριση μεταξύ των Κλιμάκων και των μεταβλητών που

αποτελούνται από περισσότερες ομάδες. Για τη σχέση μεταξύ των Κλιμάκων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αυτοσυμπόνιας και Αυτοεκτίμησης, στο σύνολο των εφήβων, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman ( $\rho$ ), διότι προέκυψαν μη κανονικές κατανομές. Τέλος, όταν η τιμή p-value είναι χαμηλότερη από 0.05, τα αποτελέσματα θεωρούνται ως στατιστικά σημαντικά.

## 16.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΠΙΝΑΚΕΣ

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία στο σύνολο των εφήβων. Σε δείγμα 110 ατόμων το 73,6% είναι αγόρια και 26,4% κορίτσια. Η διάμεση τιμή της ηλικίας είναι 14 (12 - 18). Το 77,3%, διαμένουν σε αστική περιοχή ενώ το 22,7%, σε μη αστική περιοχή. Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα το μεγαλύτερο ποσοστό, 46,4%, είναι απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αντίστοιχα, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, το μεγαλύτερο ποσοστό, 48,2%, είναι απόφοιτες Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επίσης. Το 82,7% των εφήβων ζουν μαζί με τους δυο γονείς. Το 57,3% δεν έχουν αδέρφια. Και τέλος το 47,3% έχουν Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q.), 120-129.

Πίνακας 1. Κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά στο σύνολο του δείγματος (n=110)

<b>Κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Συχνότητα (N)</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
<b>Φύλο</b>		
Αγόρι	81	73,6
Κορίτσι	29	26,4
<b>Τόπος διαμονής</b>		
Αστική περιοχή	85	77,3
Μη αστική περιοχή	25	22,7
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα</b>		
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	51	46,4
Τριτοβάθμια	37	33,6
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	22	20

<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας</b>		
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	53	48,2
Τριτοβάθμια	31	28,2
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	26	23,6
<b>Οικογενειακή κατάσταση: Ζεις και με τους δύο γονείς σου;</b>		
Όχι	19	17,3
Ναι	91	82,7
<b>Πόσα αδέρφια έχεις;</b>		
0	63	57,3
≥1	47	42,7
<b>Δείκτης Νοημοσύνης</b>		
120-129	52	47,3
130-139	35	31,8
140-149	23	20,9
<b>Ηλικία</b>	<b>M.T. ± T.A.</b>	<b>Δ.Τ. (Ε.)</b>
	14,20 ± 1,64	14,00 (12,00 - 18,00)
M.T. = Μέση Τιμή, T.A. = Τυπική Απόκλιση, Δ.Τ. = Διάμεσος Τιμή, Ε= Εύρος		

Στον Πίνακα 2, περιγράφονται οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach-a των τριών ερωτηματολογίων που απάντησαν οι έφηβοι και οι έφηβες του δείγματος. Τιμές μικρότερες του 0,7 , θεωρούνται μη ικανοποιητικές. Τα επίπεδα της Κλίμακας Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικού Προσωπικότητας στο σύνολο των ατόμων του δείγματος, έχουν μέτρια τάση ,με διάμεση τιμή 4,26 (3,48 - 5,90), το εύρος του δείκτη είναι από 1 έως 7 και όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της Σ.Ν. Επίσης, τα επίπεδα της Κλίμακας Συνολικής Αυτοσυμπόνιας στο σύνολο του δείγματος, έχουν μέτρια τάση, με διάμεση τιμή 2,93 (2,45 - 4,23), το εύρος του δείκτη είναι από 1 έως 5 και όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο Αυτοσυμπόνιας του ερωτώμενου/ης. Τέλος, τα επίπεδα της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης στο σύνολο του δείγματος, έχουν θετική τάση με διάμεση τιμή 2,80 (1,56 - 3,90), το εύρος του δείκτη είναι από 1 έως 4 και όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο Αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 2. Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αυτοσυμπόνιας και Αυτοεκτίμησης στο σύνολο του δείγματος (n=110)

	<b>M.T. ± T.A.</b>	<b>Δ.Τ. (E.)</b>	<b>Cronbach's alpha</b>
<b>Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη</b>	4,32 ± 0,46	4,26 (3,48 - 5,90)	0,687
<b>Συνολική αυτοσυμπόνια</b>	2,96 ± 0,26	2,93 (2,45 - 4,23)	0,561
<b>Συνολική αυτοεκτίμηση</b>	2,84 ± 0,40	2,80 (1,56 - 3,90)	0,596
M.T. = Μέση τιμή, Σ.Α. = Τυπική απόκλιση, Δ.Τ. = Διάμεσος τιμή, E= Εύρος			

Στον Πίνακα 3.1. συγκρίνεται ο δείκτης νοημοσύνης μεταξύ των φύλων. Για  $p=0,854 > 0,05$ , οι διάμεσες τιμές του δείκτη νοημοσύνης δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων. Στα κορίτσια και στα αγόρια η διάμεση τιμή είναι 130,00 (120 -150) αντίστοιχα.

Πίνακας 3.1. Σύγκριση δείκτη νοημοσύνης μεταξύ των φύλων

	<b>Αγόρια (N=81)</b>	<b>Κορίτσια (N=29)</b>	<b>Στατιστικός έλεγχος</b>	<b>Τιμή P</b>
	M.T. ± T.A. Δ.Τ. (E.)	M.T. ± T.A. Δ.Τ. (E.)	Mann-Whitney Test	
<b>Δείκτης Νοημοσύνης</b>	129,50 ± 8,53 130,00 (120 -150)	130,51 ± 10,46 130,00 (120 -150)	1148	0,854
M.T. = Μέση Τιμή, T.A. = Τυπική Απόκλιση, Δ.Τ. = Διάμεσος Τιμή, E= Εύρος				

Στον Πίνακα 3.2., παρουσιάζονται τα δεδομένα της σύγκρισης των κοινωνικο δημογραφικών χαρακτηριστικών και της Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικού



Προσωπικότητας, στο σύνολο του δείγματος. Μεταξύ των δύο φύλων, με διάμεση τιμή στα αγόρια 4,29 και διάμεση τιμή στα κορίτσια 4,25, η διαφορά,  $p=0,273$ , δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η διάμεση τιμή της Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης δε διαφέρει σημαντικά μεταξύ των εφήβων που διαμένουν σε αστική περιοχή, με διάμεση τιμή 4,22, και σε μη αστική περιοχή, με διάμεση τιμή 4,31 και  $p=0,431$ . Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει τις διάμεσες τιμές της Κλίμακας, καθώς η διάμεση τιμή στην Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι 4,39, η διάμεση τιμή στην Τριτοβάθμια είναι 4,22, η διάμεση τιμή στην Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό τίτλο, είναι 4,20 και η  $p=0,051$ . Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, δεν επηρεάζει τις διάμεσες τιμές της Κλίμακας, καθώς η διάμεση τιμή στην Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι 4,31, η διάμεση τιμή στην Τριτοβάθμια είναι 4,22, η διάμεση τιμή στην Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό τίτλο είναι 4,37 και η  $p=0,228$ . Επιπλέον, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, δηλαδή το εάν ο έφηβος/η ζει και με τους δύο γονείς ή όχι, η μέση τιμή της Κλίμακας,  $4,17 \pm 0,43$ , των εφήβων που δε ζουν με τους γονείς τους, δε διαφέρει σημαντικά από τη μέση τιμή των εφήβων που ζουν με τους γονείς τους,  $4,35 \pm 0,46$  και  $p=0,115$ . Ως προς το ερώτημα αν η τιμή της Κλίμακας αλλάζει ανάλογα με το αν οι έφηβοι/ες έχουν ή όχι αδέρφια, προκύπτει πως η διάμεση τιμή της Κλίμακας όταν δεν υπάρχουν αδέρφια, είναι 4,21 ενώ όταν υπάρχουν ένα ή περισσότερα, η τιμή είναι 4,39 και η διαφορά,  $p=0,053$ , δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, η ηλικία δεν επιφέρει διαφορά στις τιμές της Κλίμακας. Στις ηλικίες 12-14χρ., η διάμεση τιμή της κλίμακας είναι 4,22 ενώ στις ηλικίες 15-18χρ, είναι 4,27 και η διαφορά,  $p=0,864$ , δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 3.2. Κοινωνικό - δημογραφικά χαρακτηριστικά και Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά	Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης		Στατιστικός έλεγχος	Τιμή P
<b>Φύλο</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(E.)	Mann-Whitney Test	
Αγόρι	4,36 ± 0,47	4,29 (3,49 - 5,90)	1013	0,273
Κορίτσι	4,22 ± 0,43	4,25 (3,50 - 5,56)		
<b>Τόπος διαμονής</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(E.)	Mann-Whitney Test	
Αστική περιοχή	4,29 ± 0,43	4,22 (3,48 - 5,90)	955	0,431

Μη αστική περιοχή	4,41 ± 0,56	4,31 (5,56 - 5,88)		
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Kruskal-Wallis Test	
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	4,45 ± 0,52	4,39 (3,56 - 5,90)	5,971	0,051
Τριτοβάθμια	4,19 ± 0,39	4,22 (3,48 - 5,56)		
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	4,25 ± 0,35	4,20 (3,73 - 4,90)		
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Kruskal-Wallis Test	
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	4,34 ± 0,48	4,31 (3,48 - 5,88)	2,959	0,228
Τριτοβάθμια	4,20 ± 0,40	4,22 (3,50 - 5,21)		
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	4,42 ± 0,48	4,37 (3,77 - 5,90)		
<b>Οικογενειακή κατάσταση: Ζεις και με τους δύο γονείς σου;</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Student's t-test	
Όχι	4,17 ± 0,43	4,16 (3,50 - 5,56)	-1,59	0,115
Ναι	4,35 ± 0,46	4,31 (3,48 - 5,90)		
<b>Πόσα αδέρφια έχεις;</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
0	4,24 ± 0,37	4,21 (3,50 - 5,56)	1160,5	0,053
≥1	4,43 ± 0,55	4,39 (3,48 - 5,90)		
<b>Ηλικία</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
12 έως 14	4,34 ± 0,48	4,22 (3,48 - 5,90)	1412,500	0,864
15 έως 18	4,30 ± 0,44	4,27 (3,50 - 5,60)		
M.T. = Μέση τιμή, Σ.Α. = Τυπική απόκλιση, Δ.Τ. = Διάμεσος τιμή, Ε= Εύρος				

Στον Πίνακα 3.3. παρουσιάζονται τα δεδομένα της σύγκρισης των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών και της Κλίμακας Αυτοσυμπόνιας ,στο σύνολο των εφήβων του δείγματος. Η διάμεση τιμή της Κλίμακας Αυτοσυμπόνιας δε διαφέρει μεταξύ των δύο φύλων, με διάμεση τιμή στα αγόρια 2,96 και στα κορίτσια 2,88, οπότε η διαφορά  $p=0,536$  δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η διάμεση τιμή της Κλίμακας Αυτοσυμπόνιας δε διαφέρει σημαντικά μεταξύ των εφήβων που διαμένουν σε αστική περιοχή, με διάμεση τιμή 2,92, και αυτών που διαμένουν σε μη αστική περιοχή, με διάμεση τιμή 3 και  $p=0,249$ . Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει τις διάμεσες τιμές της Κλίμακας, η διάμεση τιμή στην Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι 2,96, στην Τριτοβάθμια είναι 2,91, στην Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό τίτλο είναι 2,92 και η  $p=0,716$ . Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας δεν επηρεάζει τις διάμεσες τιμές της Κλίμακας, η διάμεση τιμή στην Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 2,96, στην Τριτοβάθμια είναι 2,88, η διάμεση τιμή στην Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό τίτλο είναι 2,88 και  $p=0,597$ . Επιπλέον, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, δηλαδή το εάν ο έφηβος/η ζει και με τους δύο γονείς ή όχι, η διάμεση τιμή της Κλίμακας των εφήβων που ζουν με τους γονείς τους, είναι 2,92 και δε διαφέρει από τη διάμεση τιμή της Κλίμακας αυτών που ζουν με τους γονείς τους, 2,95 καθώς η  $p=0,609$ . Ως προς το ερώτημα αν η τιμή της κλίμακας αλλάζει ανάλογα με την ύπαρξη ή μη ,αδελφών, προκύπτει πως η διάμεση τιμή της Κλίμακας ,όταν δεν υπάρχουν αδέρφια , είναι 2,92 ,ενώ όταν υπάρχουν ένα ή παραπάνω αδέρφια, είναι 2,96 και η διαφορά,  $p=0,328$ , δεν είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, η ηλικία δεν επιφέρει διαφορά στις τιμές της Κλίμακας. Στις ηλικίες 12-14 χρ., η διάμεση τιμή της Κλίμακας είναι 2,91 , στις ηλικίες 15-18 χρ., είναι 2,96 και η διαφορά,  $p=0,988$ , δε θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 3.3. Κοινωνικό - δημογραφικά χαρακτηριστικά και Κλίμακα Αυτοσυμπόνιας

Κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά	Κλίμακα Αυτοσυμπόνιας		Στατιστικός έλεγχος	Τιμή P
	M.T. ± T.A.	Δ.T.(E.)		
<b>Φύλο</b>			Mann-Whitney Test	
Αγόρι	2,97 ± 0,27	2,96 (2,45 - 4,23)	1083	0,536

Κορίτσι	2,94 ± 0,22	2,88 (2,58 - 3,58)		
<b>Τόπος διαμονής</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
Αστική περιοχή	2,94 ± 0,24	2,92 (2,58 - 4,23)	901	0,249
Μη αστική περιοχή	3,02 ± 0,31	3,00 (2,45 - 3,88)		
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Kruskal-Wallis Test	
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	3,00 ± 0,32	2,96 (2,45 - 4,23)	0,668	0,716
Τριτοβάθμια	2,94 ± 0,19	2,91 (2,58 - 3,42)		
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	2,91 ± 0,17	2,92 (2,58 - 3,23)		
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Kruskal-Wallis Test	
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	2,99 ± 0,28	2,96 (2,45 - 3,88)	1,03	0,597
Τριτοβάθμια	2,93 ± 0,15	2,88 (2,63 - 3,29)		
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	2,95 ± 0,31	2,88 (2,58 - 4,23)		
<b>Οικογενειακή κατάσταση: Ζεις και με τους δύο γονείς σου;</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
Όχι	2,91 ± 0,14	2,92 (2,62 - 3,20)	800	0,609
Ναι	2,97 ± 0,28	2,95 (2,45 - 4,23)		

<b>Πόσα αδέρφια έχεις;</b>	M.T. ± T.A.	Δ.T.(E.)	Mann-Whitney Test	
0	2,92 ± 0,17	2,92 (2,45 - 3,42)	1319	0,328
≥1	3,01 ± 0,34	2,96 (2,58 - 4,23)		
<b>Ηλικία</b>	M.T. ± T.A.	Δ.T.(E.)	Mann-Whitney Test	
12 έως 14	2,98 ± 0,29	2,91 (2,45 - 4,23)	1438,000	0,988
15 έως 18	2,94 ± 0,19	2,96 (2,58 - 3,42)		
M.T. = Μέση τιμή, Σ.Α. = Τυπική απόκλιση, Δ.Τ. = Διάμεσος τιμή, E= Εύρος				

Στον Πίνακα 3.4. παρουσιάζονται τα δεδομένα της σύγκρισης των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών και της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης στο σύνολο του δείγματος. Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων,  $p=0,07$ , με διάμεση τιμή στα αγόρια 2,90 και διάμεση τιμή στα κορίτσια 2,70, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η διάμεση τιμή της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης δε διαφέρει σημαντικά, καθώς  $p=0,694$ , μεταξύ των εφήβων που διαμένουν σε αστική περιοχή, με διάμεση τιμή 2,80, και σε μη αστική περιοχή, με διάμεση τιμή 2,90. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει τις μέσες τιμές της Κλίμακας, η μέση τιμή στην Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι 2,84, στην Τριτοβάθμια είναι 2,79, στην Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό τίτλο, είναι 2,94 και η  $p=0,37$ . Επίσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας δεν επηρεάζει τις μέσες τιμές της Κλίμακας, η διάμεση τιμή στην Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 2,80, στην Τριτοβάθμια είναι 2,88, στην Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό τίτλο, είναι 2,90 και η  $p=0,475$ . Επιπλέον, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, δηλαδή το εάν ο έφηβος/η ζει και με τους δύο γονείς ή όχι, η διάμεση τιμή της Κλίμακας των εφήβων που δε ζουν με τους γονείς τους είναι 2,66 και δε διαφέρει σημαντικά από τη διάμεση τιμή των εφήβων που ζουν με τους γονείς τους, 2,90 και η  $p=0,098$ . Ως προς το ερώτημα αν η τιμή της Κλίμακας αλλάζει ανάλογα με την ύπαρξη ή μη αδελφιών, προκύπτει πως η διάμεση τιμή της κλίμακας όταν δεν υπάρχουν αδέρφια, είναι 2,80 ενώ όταν υπάρχουν ένα ή περισσότερα αδέρφια, η διάμεση τιμή της Κλίμακας είναι 2,80 και η  $p=0,915$ , δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η ηλικία, ωστόσο, επιφέρει

διαφορά στις τιμές της Κλίμακας. Στα παιδιά ηλικίας 12-14 χρ., η διάμεση τιμή της Κλίμακας είναι 3, ενώ η διάμεση τιμή των παιδιών ηλικίας 15-18χρ., είναι, 2,7 και η διαφορά,  $p=0,023$ , είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 3.4. Κοινωνικό - δημογραφικά χαρακτηριστικά και Κλίμακα Αυτοεκτίμησης

<b>Κοινωνικό – δημογραφικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Κλίμακα Αυτοεκτίμησης</b>		<b>Στατιστικός έλεγχος</b>	<b>Τιμή P</b>
<b>Φύλο</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
Αγόρι	2,89 ± 0,38	2,90 (2,13 - 3,90)	908	0,07
Κορίτσι	2,71 ± 0,40	2,70 (1,56 - 3,40)		
<b>Τόπος διαμονής</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
Αστική περιοχή	2,86 ± 0,38	2,80 (2,13 - 3,90)	1007,5	0,694
Μη αστική περιοχή	2,78 ± 0,46	2,90 (1,56 - 3,50)		
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Anova	
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	2,84 ± 0,45	2,80 (1,56 - 3,90)	1,004	0,37
Τριτοβάθμια	2,79 ± 0,34	2,70 (2,11 - 3,40)		
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	2,94 ± 0,34	3 (2,30 - 3,60)		
<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Anova	
Πρωτοβάθμια/ Δευτεροβάθμια	2,80 ± 0,44	2,70 (1,56 - 3,70)	0,75	0,475
Τριτοβάθμια	2,88 ± 0,32	2,80 (2,22 - 3,50)		
Τριτοβάθμια με Μεταπτυχιακό	2,90 ± 0,38	2,95 (2,11 - 3,90)		

<b>Οικογενειακή κατάσταση: Ζεις και με τους δύο γονείς σου;</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
Όχι	2,72 ± 0,34	2,66 (2,22 - 3,30)	655,5	0,098
Ναι	2,87 ± 0,40	2,90 (1,56 - 3,90)		
<b>Πόσα αδέρφια έχεις;</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
0	2,84 ± 0,35	2,80 (2,22 - 3,60)	1462,5	0,915
≥1	2,84 ± 0,46	2,80 (1,56 - 3,90)		
<b>Ηλικία</b>	M.T. ± T.A.	Δ.Τ.(Ε.)	Mann-Whitney Test	
12 έως 14	2,91 ± 0,40	3 (1,56 - 3,90)	1070,500	0,023
15 έως 18	2,74 ± 0,36	2,7 (2,10 - 3,6)		
M.T. = Μέση τιμή, Σ.Α. = Τυπική απόκλιση, Δ.Τ. = Διάμεσος τιμή, Ε= Εύρος				

Στον πίνακα 4, πραγματοποιείται σύγκριση των Κλιμάκων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αυτοσυμπόνιας και Αυτοεκτίμησης με το Δείκτη Νοημοσύνης (I.Q). Οι έφηβοι/ες διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: στην πρώτη εντάχθηκαν τα άτομα με I.Q,120-129, στη δεύτερη, τα άτομα με I.Q. 130-139 και στην τρίτη, τα άτομα με I.Q .140- 150. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί αν οι διαφορές ως προς το Δείκτη Νοημοσύνης μπορούν να επιφέρουν διαφορές ως προς τις Κλίμακες και τις υποκατηγορίες τους.

#### **Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης:**

- Στην υποκλίμακα Ευημερία, οι διάμεσες τιμές των τριών ομάδων έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι έφηβοι/ες, της πρώτης ομάδας με Δείκτη Νοημοσύνης 120-129 έχουν διάμεση τιμή 4,33, η οποία διαφέρει από τις διάμεσες τιμές των εφήβων των άλλων δύο ομάδων με υψηλότερο Δείκτη Νοημοσύνης. Στη δεύτερη ομάδα η διάμεση τιμή είναι 4,2 ,στην τρίτη 3,66 και η  $p=0,014$ . Διαπιστώνουμε λοιπόν αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα της Ευημερίας και του Δείκτη Νοημοσύνης.
- Στην υποκλίμακα Αυτοέλεγχος, οι μέσες τιμές είναι 4,18, 3,97 και 4,27 αντίστοιχα στις τρεις ομάδες και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,129$ .

- Στην υποκλίμακα Συναισθηματικότητα, οι διάμεσες τιμές είναι 4,18, 4 και 4,1, στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη ομάδα, αντίστοιχα και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,12$ .
- Στην υποκλίμακα Κοινωνικότητα, οι μέσες τιμές των τριών ομάδων είναι 4,86, 4,67 και 4,76 αντίστοιχα και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,51$ .
- Στη συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη, οι διάμεσες τιμές των τριών ομάδων δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς είναι 4,31, 4,2 και 4,22 αντίστοιχα και η  $p=0,826$ .

### **Κλίμακα Αυτοσυμπόνιας:**

#### Θετικές διαστάσεις

- Στην υποκλίμακα Καλοσύνη προς τον εαυτό, η διάμεση τιμή πρώτης ομάδας είναι 2,6, της δεύτερης είναι 2,6, της τρίτης είναι 2,8 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,464$ .
- Στην υποκλίμακα Κοινή Ανθρωπιά, η διάμεση τιμή της πρώτης ομάδας είναι 2,5, της δεύτερης είναι 2,5, της τρίτης είναι 2,7 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,64$ .
- Στην υποκλίμακα Ενσυνειδητότητα, η διάμεση τιμή της πρώτης ομάδας είναι 2,75, της δεύτερης είναι 2,5, της τρίτης είναι 2,5 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,067$ .

#### Αρνητικές διαστάσεις

- Στην υποκλίμακα Αυτοεπικριτικότητα, η διάμεση τιμή πρώτης ομάδας είναι 2,7, της δεύτερης είναι 2,6, της τρίτης είναι 2,4 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,209$ .
- Στην υποκλίμακα Απομόνωση, η διάμεση τιμή πρώτης ομάδας είναι 2,71, της δεύτερης είναι 2,67, της τρίτης είναι 2,56 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,598$ .
- Στην υποκλίμακα Υπερβολική ταύτιση, η διάμεση τιμή της πρώτης ομάδας είναι 2,7, της δεύτερης είναι 2,5, της τρίτης είναι 2,75 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,674$ .
- Στη συνολική Αυτοσυμπόνια, η διάμεση τιμή της πρώτης ομάδας είναι 2,92, της δεύτερης είναι 2,95, της τρίτης είναι 2,96 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς η  $p=0,687$ .



### Κλίμακα Αυτοεκτίμησης:

- Στη συνολική Αυτοεκτίμηση, η μέση τιμή της πρώτης ομάδας είναι 2,87, η διάμεση τιμή της δεύτερης είναι 2,78, η μέση τιμή της τρίτης είναι 2,88 και δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους, καθώς η  $p=0,548$ .

Πίνακας 4. Σύγκριση των Κλιμάκων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αυτοσυμπόνιας, Αυτοεκτίμησης με το Δείκτη Νοημοσύνης

Κλίμακες	Δείκτης νοημοσύνης 120-129 (N=52)	Δείκτης νοημοσύνης 130-139 (N=35)	Δείκτης νοημοσύνης 140-150 (N=23)	Στατιστικός έλεγχος	Τιμή P
	M.T. / T.A. Δ.Τ. / (E.)	M.T. / T.A. Δ.Τ. / (E.)	M.T. / T.A. Δ.Τ. / (E.)		
<b>Ευημερία</b>	4,41 ± 0,73	4,37 ± 0,86	3,92 ± 0,51	Kruskal-Wallis Test	0,014
	4,33 (3,17 - 7)	4,2 (2,83 - 6,67)	3,66 (2,83 - 4,83)		
<b>Αυτοέλεγχος</b>	4,18 ± 0,56	3,97 ± 0,63	4,27 ± 0,60	Anova	0,129
	4,16 (3 - 5,83)	3,83 (2,67 - 5,20)	4,33 (3 - 5,67)		
<b>Συναισθηματικότητα</b>	4,30 ± 0,69	4,07 ± 0,66	4,10 ± 0,49	Kruskal-Wallis Test	0,102
	4,18 (3,25 - 6,63)	4 (2,88 - 5,86)	4,1 (3,13 - 5)		
<b>Κοινωνικότητα</b>	4,86 ± 0,73	4,67 ± 0,74	4,76 ± 0,66	Anova	0,51
	4,83 (3,33 - 6,50)	4,66 (3,33 - 6,50)	4,66 (3,50 - 6)		
<b>Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη</b>	4,38 ± 0,49	4,28 ± 0,51	4,26 ± 0,29	Kruskal-Wallis Test	0,662
	4,31 (3,56 - 5,90)	4,2 (3,48 - 5,88)	4,22 (3,77 - 4,88)		
<b>Καλοσύνη προς τον εαυτό</b>	2,69 ± 0,55	2,78 ± 0,58	2,66 ± 0,34	Kruskal-Wallis Test	0,464
	2,6 (1,80 - 5)	2,6 (1,80 - 4,40)	2,8 (2,20 - 2,40)		

<b>Κοινή ανθρωπιά</b>	2,67 ± 0,59	2,59 ± 0,57	2,68 ± 0,39	Kruskal- Wallis Test	0,64
	2,5 (1,75 - 5)	2,5 (1,50 - 4,00)	2,7 (2,00 - 3,67)	0,892	
<b>Επίγνωση</b>	2,70 ± 0,58	2,66 ± 0,44	2,68 ± 0,47	Kruskal- Wallis Test	0,967
	2,75 (1,75 - 4,50)	2,5 (2,00 - 3,50)	2,5 (2,00 - 3,75)	0,067	
<b>Αυτοεπικριτικότητα</b>	2,68 ± 0,56	2,70 ± 0,49	2,51 ± 0,29	Kruskal- Wallis Test	0,209
	2,7 (1,00 - 4,00)	2,6 (1,60 - 3,60)	2,4 (2,00 - 3,00)	3,13	
<b>Απομόνωση</b>	2,71 ± 0,58	2,67 ± 0,59	2,56 ± 0,51	Anova	0,598
	2,7 (1,50 - 4,00)	2,5 (1,25 - 4,00)	2,5 (1,50 - 3,50)	0,517	
<b>Υπερβολική ταύτιση</b>	2,59 ± 0,44	2,63 ± 0,47	2,70 ± 0,31	Kruskal- Wallis Test	0,674
	2,7 (1,50 - 3,50)	2,5 (1,25 - 3,50)	2,75 (2,25 - 3,25)	0,788	
<b>Συνολική αυτοσυμπόνια</b>	2,95 ± 0,29	2,96 ± 0,26	2,98 ± 0,18	Kruskal- Wallis Test	0,687
	2,92 (2,45 - 4,23)	2,95 (2,58 - 3,88)	2,96 (2,73 - 3,42)	0,75	
<b>Συνολική αυτοεκτίμηση</b>	2,87 ± 0,43	2,78 ± 0,39	2,88 ± 0,33	Anova	0,548
	2,9 (1,56 - 3,90)	2,7 (2,10 - 3,50)	2,9 (2,30 - 3,50)	0,605	
M.T. = Μέση τιμή, Σ.Α. = Τυπική απόκλιση, Δ.Τ. = Διάμεσος τιμή, Ε= Εύρος					

Στον Πίνακα 5, πραγματοποιήθηκε επιπλέον μέτρηση για την εξακρίβωση της σχέσης των Κλιμάκων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αυτοσυμπόνιας και Αυτοεκτίμησης με το Δείκτη Νοημοσύνης. Όπως προκύπτει από τη μέτρηση, υπάρχει ελαφριά αρνητική συσχέτιση μεταξύ I.Q. και της υποκλίμακας Ευημερίας και είναι στατιστικά σημαντική,  $\rho = -0,239$  και  $p = 0,012$ . Για τις υπόλοιπες υποκατηγορίες των κλιμάκων δεν παρατηρείται κάποια σχέση με το I.Q., καθώς  $p > 0,05$ .

Πίνακας 5. Σχέση Κλιμάκων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αυτοσυμπόνιας, Αυτοεκτίμησης με Δείκτη Νοημοσύνης

<b>ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ</b>		
<b>ΚΛΙΜΑΚΕΣ</b>	<b>Spearman's rho</b>	<b>p</b>
<b>Ευημερία</b>	-0,239	0,012
<b>Αυτοέλεγχος</b>	-0,005	0,96
<b>Συναισθηματικότητα</b>	-0,158	0,099
<b>Κοινωνικότητα</b>	-0,092	0,34
<b>Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη</b>	-0,103	0,285
<b>Καλοσύνη προς τον εαυτό</b>	0,13	0,894
<b>Κοινή ανθρωπιά</b>	-0,023	0,811
<b>Επίγνωση</b>	-0,027	0,781
<b>Αυτοεπικριτικότητα</b>	-0,11	0,254
<b>Απομόνωση</b>	-0,032	0,74
<b>Υπερβολική ταύτιση</b>	0,084	0,383
<b>Συνολική αυτοσυμπόνια</b>	0,049	0,611
<b>Συνολική αυτοεκτίμηση</b>	-0,041	0,673

Στον Πίνακα 6, πραγματοποιήθηκε η συσχέτιση των τριών Κλιμάκων μεταξύ τους, της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της συνολικής Αυτοσυμπόνιας και της συνολικής Αυτοεκτίμησης. Με δείκτες  $Rho=0,073$  και  $p=0,449$ , δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της συνολικής Αυτοσυμπόνιας. Με δείκτες  $Rho 0,176$  και  $p=0,066$ , δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της συνολικής Αυτοεκτίμησης. Με δείκτες  $Rho= -0,285$  και  $p=0,003$  υπάρχει ελαφριά αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής Αυτοσυμπόνιας και συνολικής Αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 6. Σχέση των Κλιμάκων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Αυτοσυμπόνιας και Αυτοεκτίμησης

Κλίμακες	Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη		Συνολική Αυτοσυμπόνια		Συνολική Αυτοεκτίμηση	
	Rho	p	Rho	p	Rho	p
Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη	1	-	0,073	0,449	0,176	0,066
Συνολική Αυτοσυμπόνια			1	-	-0,285	0,003
Συνολική Αυτοεκτίμηση					1	-

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 17.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΠΡΩΤΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Η διερεύνηση των επιπέδων της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης (Σ.Ν.) ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας ή αλλιώς, αντιλαμβανόμενης νοημοσύνης, της συνολικής αυτοεκτίμησης και της συνολικής αυτοσυμπόνιας.

Α) Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα επίπεδα της κλίμακας της συνολικής Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, στο σύνολο των εφήβων του δείγματος, εμφανίζουν μέτρια τάση. Συμπεραίνουμε ότι τα επίπεδα της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας είναι μέτρια. Όπως αναφέραμε στο κεφάλαιο 14, τα χαρακτηριστικά της Σ.Ν. που μετρήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου TEIQue-ASF, είναι η Ευημερία, ο Αυτοέλεγχος, η Συναισθηματικότητα και η Κοινωνικότητα. Η Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, αφορά την άποψη που έχει το άτομο για το πώς αντιλαμβάνεται, ρυθμίζει και εκφράζει αυτά τα χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του και να διατηρεί ένα αίσθημα προσωπικής ευεξίας ή αλλιώς, αφορά την αντίληψη που έχει το άτομο για την αυτοαποτελεσματικότητά του.

Θεωρούμενη ως μη υψηλή, η μέτρια αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. του δείγματος, μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από τις υποθέσεις των Zeidner & al., (2005) στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τις χαμηλότερες επιδόσεις των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων στην αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. σε σχέση με το γενικό πληθυσμό αλλά και τις χαμηλότερες επιδόσεις τους στη Σ.Ν, μετρούμενη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας απ' ό,τι ως ικανότητα. Υποθέτουν υψηλή ενδοσκοπική ικανότητα στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, υψηλότερη αυτής του γενικού πληθυσμού, η οποία οδηγεί σε μετριασμένη αντίληψη των ικανοτήτων και των ορίων τους. Κάνουν λόγο επίσης, για την επίδραση της κοινωνικής σύγκρισης στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, η οποία μπορεί να μετριάσει την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν., όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που οι χαρισματικοί έφηβοι/ες, απορροφούν αρνητικούς στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς μη χαρισματικών συνομηλίκων, καλλιεργώντας έτσι συναισθήματα διαφορετικότητας, αποξένωσης, μη αποδοχής κ.ά. Άλλες βιβλιογραφικές αναφορές, υποστηρίζουν ότι ο υψηλός δείκτης γνωστικής νοημοσύνης στην εφηβεία, σχετίζεται με αυξημένη ευαλωτότητα σε συναισθήματα ψυχικής απομόνωσης (Silverman, 2012, Cross, 1998, 2006) και διαφορετικότητας (Hollinworth, 1946, Cross, 2003). Μπορούμε να

υποθέσουμε ότι οι έφηβοι και οι έφηβες του δείγματος λειτουργούν μέσα από ανάλογες ψυχικές διεργασίες που είτε χαρακτηρίζονται κυρίως ως λειτουργικές για το άτομο, όπως η υψηλή ενδοσκοπική ικανότητα που συνδέεται με μεγαλύτερη αυτογνωσία αλλά και πιθανά με περισσότερη αυτοκριτική είτε μπορούν να χαρακτηρισθούν ως δυσλειτουργικές, όπως η απορρόφηση αρνητικών χαρακτηρισμών που ενισχύει αρνητικές αυτοαξιολογήσεις και συναισθήματα.

Μια διαφορετική υπόθεση για τη μέτρια αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. του δείγματος, μπορεί να στηριχθεί στη διαπίστωση από τους Abdulla & al., (2020), χαμηλότερων ενδοπροσωπικών ικανοτήτων των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες αποτελούν βασική παράμετρο της αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. και περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοσεβασμό, την αυτοπραγμάτωση, σύμφωνα με τον ορισμό του Bar-On. Αναρωτιόμαστε αν οι έφηβοι και οι έφηβες του δείγματος, έχουν την τάση να αξιολογούν αρνητικότερα ή πιο αυστηρά τον εαυτό τους, πιθανά θέτοντάς του πολύ υψηλές απαιτήσεις, υποτιμώντας τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους, μη προστατεύοντάς τον επαρκώς από αρνητική κριτική κ.ά. Μια τέτοια υπόθεση συνάδει με τη βιβλιογραφία σχετικά με την τελειομανία ως κοινό χαρακτηριστικό των χαρισματικών, την αίσθηση διαφορετικότητας, την απορρόφηση υψηλών απαιτήσεων και μη κατανόησης από το περιβάλλον κ.ά. (κεφ 8.2). Από την άλλη, έρχεται σε αντίθεση με την υψηλή ενδοσκοπική ικανότητα που υποθέτουν, ως θετικό χαρακτηριστικό, οι Zeidner & al. (2005).

Η γενικότερη ανάγκη των εφήβων να είναι αρεστοί /ες και κοινωνικά αποδεκτοί/ές μπορεί επίσης να επηρεάσει την αυτοαξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. (Charbonneau & Nicol, 2002). Δεν ξέρουμε, αν μια τέτοια ανάγκη, μπορεί να οδηγήσει σε θετικότερη αυτοαξιολόγηση με στόχο την αποδοχή ή σε αρνητικότερη, μέσα από συναισθήματα απογοήτευσης.

Οι έφηβοι/ες του δείγματός μας, δεν εμφανίζουν χαμηλή Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, η οποία θα ερμηνευόταν καθαρότερα ως αρνητική αυτοαξιολόγηση και αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Καθώς η Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας αποτελεί δείκτη ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, προσαρμοστικότητας και προστατευτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας (Baumeister & al., 1982), μπορούμε να υποθέσουμε ότι δεν εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στους τομείς αυτούς.

Συμπερασματικά, η μέτρια αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. του δείγματός μας, μπορεί να ερμηνευτεί με θετικό αλλά και αρνητικό πρόσημο, υποδεικνύοντας, κατά τη γνώμη μας, την ανάγκη

περαιτέρω έρευνας αλλά και την περιπλοκότητα της ερμηνείας της συγκεκριμένης μεταβλητής όσον αφορά τους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες.

B) Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επίπεδα της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης στο σύνολο των εφήβων του δείγματος έχουν θετική τάση. Συμπεραίνουμε ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους είναι υψηλά. Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και σχετίζεται με συμπεριφορές, συναισθήματα, αξίες, στόχους, φιλοδοξίες και επιδόσεις (Λεονταρή, 1996, Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Γενικά, το αίσθημα της κοινωνικής επάρκειας και οι θετικές κοινωνικές εμπειρίες αποτελούν τη βάση της. Η υψηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται ότι συνδέεται με υψηλό αίσθημα ένταξης στο σύνολο και λιγότερα αισθήματα ζήλειας, μοναξιάς και αποξένωσης (Casino & al., 2021). Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση καθορίζεται, αφενός από μια αρνητική αντίληψη των προσωπικών ικανοτήτων και αφετέρου από ένα αίσθημα κοινωνικής αποδοκιμασίας ή μη κοινωνικής υποστήριξης (Harter, 2003). Πιθανά, η υψηλή αυτοεκτίμηση των εφήβων του δείγματος συνδέεται με αισθήματα επάρκειας, ένταξης, αποδοχής, υποστήριξης κ.τ.λ.

Το αποτέλεσμά μας έρχεται σε αντίθεση με τα ερευνητικά δεδομένα των Cross & al., (2016), οι οποίοι διαπιστώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, ενώ συνάδει με τα δεδομένα των Konstantopoulos & al., (2001) που συνδέουν την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα των εφήβων με υψηλή αυτοεκτίμηση και πάντως, υψηλότερη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό.

Αναρωτιόμαστε ειδικότερα, εάν το αποτέλεσμα συνδέεται με ισχυρή αυτοεικόνα, λόγω διαπιστωμένου υψηλού δείκτη γνωστικής νοημοσύνης (I.Q.) και πιθανών, συνδεδεμένων με αυτόν, υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η υπόθεσή μας προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα που συσχετίζουν θετικά την αυτοεκτίμηση των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων, κυρίως με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και τα κίνητρα (κεφ.10.3), καθώς και με την αναγνώριση της χαρισματικότητας από σημαντικούς τρίτους, όπως οι εκπαιδευτικοί τους (Kroesbergen & al., 2016). Στηρίζεται επίσης στην άποψη των McCoach & Siegle (2007) ,σύμφωνα με την οποία η θετική ακαδημαϊκή αυτοεικόνα συνυπάρχει συχνά με την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα και ενισχύει το αίσθημα επάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το επίπεδο επάρκειας σε ένα τομέα δεν επηρεάζει τη συνολική αυτοεκτίμηση, εκτός αν ο τομέας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για το άτομο.

Το ενδεχόμενο η υψηλή αυτοεκτίμηση του δείγματός μας να αντανakλά μη ρεαλιστικές, διογκωμένες αξιολογήσεις του εαυτού, είναι επίσης θεωρητικά ανοιχτό. Σε μια τέτοια περίπτωση θα λειτουργούσε ως άμυνα απέναντι σε αρνητικές αυτοαντιλήψεις, συναισθήματα

μη αποδοχής και διαφορετικότητας, ναρκισσιστική ευαλωτότητα κ.ά. (Kostogianni & Andronikof, 2008). Στην εφηβεία διακυβεύεται ιδιαίτερα η δημοφιλία και η αποδοχή της ακαδημαϊκής χαρισματικότητας από τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους/ες (Cross & al., (2016). Η αίσθηση του “ξεχωριστού” και του “ιδιαιτέρου” μπορεί να συνδέεται με δυσλειτουργικά ναρκισσιστικά στοιχεία (Kostogianni & Adronikof, 2008) και επίσης με συναισθήματα αποξένωσης, διαφορετικότητας κ.ά.

Γ) Τα επίπεδα της Κλίμακας Συνολικής Αυτοσυμπόνιας στο σύνολο των εφήβων του δείγματος, εμφανίζουν μέτρια τάση. Συμπεραίνουμε ότι οι έφηβοι και οι έφηβες εμφανίζουν μέτρια επίπεδα αυτοσυμπόνιας. Η αυτοσυμπόνια περιλαμβάνει τρεις βασικές συνιστώσες οι οποίες αλληλοκαλύπτονται και αλληλεπιδρούν: την ευγένεια προς τον εαυτό έναντι της αυτοκριτικής, τη συνειδητοποίηση της κοινής ανθρώπινης μοίρας έναντι της απομόνωσης και την ενσυνειδητότητα έναντι της υπερεμπλοκής (Neff, 2003). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρήκαμε ερευνητικά δεδομένα για την αυτοσυμπόνια στους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες. Σε μια έρευνα που αφορούσε ενήλικο χαρισματικό πληθυσμό (Vötter & Schnell, 2019) διαπιστώθηκε ότι ήταν χαμηλότερη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Η μέτρια αυτοσυμπόνια των εφήβων του δείγματος μπορεί κατά την άποψή μας να ερμηνευτεί μέσα από δεδομένα που αφορούν διεργασίες της εφηβείας στο γενικό εφηβικό πληθυσμό. Σύμφωνα με τη Neff (2003), η εφηβεία φαίνεται να είναι η περίοδος όπου η αυτοσυμπόνια βρίσκεται στο χαμηλότερό της σημείο. Βάσει των ευρημάτων μας δε μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε την άποψη της Neff, στο δείγμα μας, ωστόσο, η αυτοσυμπόνια δεν εμφανίζεται χαμηλή. Δεν εμφανίζεται ούτε υψηλή κι αυτό μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από διεργασίες όπως η ανάπτυξη της ενδοσκόπησης, της μεταγνώσης, του αυτοστοχασμού και της κοινωνικοποίησης που ενισχύουν την αυτοαξιολόγηση και τη σύγκριση με τους άλλους (Brown & Lohr, 1987, Harter, 1990). Οι έντονες ανακατατάξεις και πιέσεις της εφηβείας, όπως το άγχος της ακαδημαϊκής επίδοσης, η ανάγκη δημοφιλίας και αποδοχής από τους συνομηλίκους/ες, οι αλλαγές και οι πιθανές δυσκολίες με τη σωματική εικόνα, τη σεξουαλικότητα κ.τ.λ., οδηγούν συχνά τους εφήβους/ες σε αρνητικές αυτοαξιολογήσεις (Harter, 1993, Steinberg, 1999). Επίσης, ο έντονος εγωκεντρισμός τους, η αίσθηση ότι οι εμπειρίες τους είναι μοναδικές και ότι οι άλλοι δεν τους/τις καταλαβαίνουν μπορούν να ενισχύσουν την αρνητική αυτοκριτική, τα συναισθήματα απομόνωσης και τη συναισθηματική υπερεμπλοκή (Neff, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (κεφ.8.2.), οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι/ες, βιώνουν έντονα ορισμένες από αυτές τις ψυχικές διεργασίες, λόγω της ιδιαιτερότητά τους, της αυξημένης ευαισθησίας τους, των υψηλών



απαιτήσεων από τον εαυτό τους αλλά και των υψηλών απαιτήσεων του περιβάλλοντος από αυτούς/ές, της πιθανής τελειομανίας που αποτελεί συχνό χαρακτηριστικό τους κ.ά.

Πιθανά, κατά τη γνώμη μας, ο έφηβος/η δε διαθέτει, αναπτυξιακά, επαρκή γνωστική και συναισθηματική ωριμότητα γι' αυτήν την πιο υπερβατική θεώρηση του εαυτού και του κόσμου και για αντίστοιχο αναστοχασμό πάνω στη ζωή και την ανθρώπινη ύπαρξη. Σύμφωνα, άλλωστε, με τη Neff (2011), η αυτοσυμπόνια, δυνητικά, αναπτύσσεται κατά το μέγιστο κατά την πέμπτη δεκαετία της ζωής.

Η ανάγκη της κοινωνικής ένταξης αλλά και η δημιουργία ξεχωριστής, ανεξάρτητης ταυτότητας, ο εγωκεντρισμός αλλά και το νοιάξιμο για τους άλλους, εξελίσσονται, συχνά συγκρουσιακά, σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας. Αναρωτιόμαστε αν υπάρχει ο ψυχικός “χώρος” για την ανάπτυξη υψηλής αυτοσυμπόνιας, σε μια τόσο ταραχώδη και γεμάτη αστάθεια αναπτυξιακή φάση.

Από την άλλη πλευρά, ερμηνευόμενη ως μη χαμηλή, η αυτοσυμπόνια των εφήβων του δείγματος, θα μπορούσε να σχετιστεί με ορισμένα ιδιαίτερα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων, όπως την πρώιμη ενασχόληση με θέματα που αφορούν την ανθρωπότητα, τις ιδιαίτερες ανθρωπιστικές και ψυχοκοινωνικές ευαισθησίες τους, (Papadopoulos, 2020), την πιθανή υψηλή ενδοσκοπική τους ικανότητα (Zeidner & al., 2005), που συνδέονται κατά τη γνώμη μας με μια πιο ανεπτυγμένη, υπαρξιακή αναζήτηση και ίσως συνειδητοποίηση. Η συνδυαστική μελέτη περισσότερων μεταβλητών, θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο ξεκάθαρες ερμηνείες του ερευνητικού αποτελέσματος.

**ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ:** Η διερεύνηση της σχέσης των συνολικών μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυμπόνιας με κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εφήβων - ηλικία, φύλο, τόπος διαμονής, εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, διαμονή με τους δύο γονείς ή όχι, ύπαρξη ή μη αδελφών.

A) Η συνολική Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας δεν εμφανίζει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα αναφερόμενα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ως προς την ηλικία, δε βρήκαμε ερευνητικά δεδομένα που αφορούν ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες. Υποθέτουμε ότι η μη συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. με την ηλικία, επιβεβαιώνει τις ερευνητικές διαπιστώσεις των Keefe & al., (2013) στο γενικό πληθυσμό, σύμφωνα με τις οποίες, το προφίλ της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας παραμένει σταθερό στην ηλικία των 10-11χρ. και αρκετά αδιαφοροποίητο από τα 12-13 έως τα 17-18 χρ. Επιβεβαιώνει επίσης την Πλατσίδου (2005), η οποία παρατήρησε ότι η Σ.Ν. ως

χαρακτηριστικό προσωπικότητας δε μεταβάλλεται σημαντικά κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας ενώ, αντίθετα, σημειώνει σημαντική αύξηση κάθε χρόνο, όταν μετριέται ως ικανότητα. Η ίδια ερευνήτρια θεωρεί την ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος προβληματική και προτείνει περαιτέρω διερεύνηση, καθώς η προοδευτική διαφοροποίηση της έννοιας του εαυτού κατά την εφηβική ηλικία έχει τεκμηριωθεί επαρκώς (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) και οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι έφηβοι/ες είναι σε θέση να διαφοροποιούν προοδευτικά τις εκτιμήσεις τους και να επεκτείνουν τις κρίσεις τους σε επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης. Η αναρώτησή μας αφορά το αν και κατά πόσο οι γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές αλλαγές κατά την εφηβεία, είναι ικανές να τροποποιήσουν σημαντικά την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. κατά τη διάρκειά της ή αυτή διαφοροποιείται κυρίως από τις αλλαγές τρόπου και πλαισίου ζωής που συμβαίνουν κατά την ενηλικίωση, σε εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, οικονομικό, ψυχοσεξουαλικό, κοινωνικό, οικογενειακό επίπεδο κ.τ.λ. Πάντως, σύμφωνα με έρευνα των Diamantopoulou & Platsidou (2019) σε γενικό πληθυσμό 15-67 χρ., η αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. εμφανίζει σημαντική θετική συσχέτιση με την ηλικία, όμως, εντός κάθε ηλικιακής ομάδας εμφανίζει θετική συσχέτιση μόνο κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Όσον αφορά το φύλο, η μη διαπίστωση συσχέτισης με την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν., έρχεται σε αντίθεση με τις ερευνητικές διαπιστώσεις των Lee & Olszewski-Kubilius (2006) σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες, οι οποίοι παρατήρησαν ελαφριά υπεροχή του ανδρικού φύλου όσον αφορά την προσαρμοστικότητα και υπεροχή του γυναικείου φύλου ως προς τη διαπροσωπική ικανότητα. Έρχεται επίσης σε αντίθεση με τους Zeidner & al. (2005), κατά τους οποίους, στη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας υπερέχει το ανδρικό φύλο, τους Abdulla & al., (2020) που διαπιστώνουν σε μετα-ανάλυσή τους την υπεροχή των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων κοριτσιών στις διαπροσωπικές ικανότητες και τους Schwean & al., (2006), που παρατηρούν υπεροχή του γυναικείου φύλου σε χαρισματικά άτομα στις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις και ως προς τη συνολική Σ.Ν. (2020). Συνάδει όμως με αποτελέσματα ερευνών στο γενικό πληθυσμό (Parker & al., 2005, Brackett & al., 2006 στο Abdulla, 2020). Αναρωτιόμαστε, αν και κατά πόσο επηρεάζει το αποτέλεσμα το γεγονός ότι το δείγμα μας αποτελείται κυρίως από αγόρια (73,6% έναντι 26,4% των κοριτσιών).

Η απουσία συσχέτισης της συνολικής αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επιβεβαιώνει το ερευνητικό αποτέλεσμα του Saygili (2015) και η απουσία συσχέτισης με τον τόπο διαμονής συμφωνεί με αντίστοιχο ερευνητικό αποτέλεσμα που αφορά εφήβους/ες γενικού πληθυσμού (Harrod & Scheer, 1995). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρήκαμε ερευνητικά δεδομένα που συσχετίζουν την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν.

των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων με τον τόπο διαμονής, τη δομή της οικογένειας, την ύπαρξη ή μη αδελφών.

Δεν υπάρχει συσχέτιση στην έρευνά μας, της αντιλαμβανόμενης Σ.Ν. με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τον τόπο διαμονής, την ύπαρξη ή μη αδελφών και τη διαμονή με τον ένα ή με τους δύο γονείς. Στη βιβλιογραφία (κεφ 9.5.), διαπιστώνονται επιδράσεις ορισμένων από αυτούς τους παράγοντες στην αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. εφήβων γενικού πληθυσμού, σε συνδυασμό κυρίως με άλλες παραμέτρους, όπως κοινωνικοοικονομικές, στυλ ανατροφής, στρες, κοινωνική υποστήριξη, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση γονέων κ.ά. Σχετικές έρευνες, υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να έχει ισχυρότερη επίδραση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ακαδημαϊκά χαρισματικών παιδιών/εφήβων σε σχέση με το γενικό πληθυσμό καθώς και ότι σημαντικό ρόλο έχουν παράγοντες, όπως το γονικό στυλ διαπαιδαγώγησης, η αυτοαντίληψη του γονέα, η αίσθηση συνοχής, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας της οικογένειας, η υποστηρικτικότητα κ.ά. . Υποθέτουμε συνεπώς ότι η Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας στους εφήβους/ες του δείγματος, επηρεάζεται από ειδικότερους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να λειτουργούν ανεξάρτητα ή συνδυαστικά με τις μελετώμενες κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές και περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να φανεί βοηθητική.

B) Η συνολική αυτοεκτίμηση εμφανίζει σημαντική στατιστική συσχέτιση με τα αναφερόμενα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, μόνο όσον αφορά την ηλικία. Η συσχέτιση είναι αρνητική. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με το ερευνητικό συμπέρασμα των Garcia & al.,(2021). Η ερμηνεία τους στηρίζεται στην άποψη των Cross & al., (2016), η οποία υποστηρίζει ότι οι ακαδημαϊκά χαρισματικοί έφηβοι/ες υστερούν σε δημοφιλία ,κυρίως στο σχολικό περιβάλλον, όπου συνυπάρχουν με μη χαρισματικούς συνομήλικους/ες και η ακαδημαϊκή τους επίδοση δεν αναγνωρίζεται ως κάτι αξιόλογο από τα συνομήλικα, μη χαρισματικά άτομα. Τα δεδομένα μας δε μας επιτρέπουν να δεχθούμε ή να απορρίψουμε αυτήν την ερμηνεία. Μπορούμε όμως να τα συσχετίσουμε με διαπιστώσεις που αφορούν το γενικό πληθυσμό, σύμφωνα με τις οποίες, με την έναρξη της εφηβείας και τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αυτοεκτίμηση φαίνεται να μειώνεται καθώς ο έφηβος/η δέχεται πιο ρεαλιστική και συχνά αρνητική ανατροφοδότηση από συνομήλικους/ες και από εκπροσώπους της εξουσίας, π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς (Robins & Trzesniewski, 2005, Robins & al., 2002, Fenzel, 2000). Σε συνδυασμό με την πιο ανεπτυγμένη ικανότητα αυτοαξιολόγησης, η αυτοεκτίμηση μειώνεται κατά το μέγιστο γύρω στα 14-15 χρ., ενώ ξαναρχίζει την ανοδική της πορεία στα τέλη της εφηβείας, προς την ενηλικίωση (κεφ 10.4.). Πράγματι, στο δείγμα μας ,η αυτοεκτίμηση είναι σημαντικά μειωμένη στις ηλικίες 15-18 χρ.

σε σχέση με τις 12-14 χρ. Η απουσία συσχέτισης της αυτοεκτίμησης με το φύλο, συνάδει με ερευνητικά δεδομένα των Papadopoulos (2019) και των Kostogianni & Adronikof (2008), όσον αφορά τους ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες. Έρχεται όμως σε αντίθεση με τους Bergold & al., (2015) που διαπίστωσαν μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη στα ακαδημαϊκά χαρισματικά κορίτσια ως προς την αποτελεσματικότητα και τις ικανότητές τους, σε σχέση με τα αγόρια, σχετιζόμενη με ελαφρώς μειωμένο αίσθημα ευεξίας και ικανοποίησης από τη ζωή τους.

Βάσει της υψηλής συνολικής αυτοεκτίμησης των εφήβων του δείγματος, αν δεχθούμε τη διαδεδομένη ερευνητική άποψη ότι η αυτοεκτίμηση των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων σχετίζεται κυρίως με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την αναγνώριση της υψηλής ευφυίας από σημαντικούς τρίτους κ.τ.λ., μπορούμε να υποθέσουμε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, κάνουν θετική αυτοξιολόγηση και διαμορφώνουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Πιθανά, επίσης να μην επιβεβαιώνουν κλασσικά στερεότυπα, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, λόγω ενασχόλησης, για παράδειγμα, με μη ρεαλιστικά πρότυπα ομορφιάς ή λόγω του ότι η αυτοπεποίθηση συνδέεται με την αρρενωπότητα κ.ά. (κεφ.10.4.). Βέβαια, παραμένει το ερώτημα του αν και πώς επηρεάζει το αποτέλεσμα η χαμηλή εκπροσώπηση των κοριτσιών στο δείγμα μας.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρήκαμε ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της αυτοεκτίμησης των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων με τον τόπο διαμονής, τη διαμονή με τον ένα ή και τους δύο γονείς και την ύπαρξη ή μη αδελφών. Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα, οι Amato & Keith (1991) διαπιστώνουν σε μετα-ανάλυσή τους ότι τα χαρισματικά παιδιά διαζευγμένων γονέων εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ έρευνες σε γενικό πληθυσμό εφήβων, συνδέουν την εκπαίδευση του γονέα, σε συνδυασμό με υψηλό εισόδημα, με μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση των εφήβων που ζουν με ένα ή και με τους δύο γονείς (Κοκκέβη & συνεργάτες, 2010, Sloan, 2020).

Στην έρευνά μας, η απουσία συσχέτισης της αυτοεκτίμησης των εφήβων με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, τον τόπο διαμονής, τη διαμονή με έναν ή και τους δύο γονείς και την ύπαρξη ή μη, αδελφών, υποδεικνύει πιθανά ότι ειδικότεροι παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, όπως για παράδειγμα, η αίσθηση ικανοποίησης μέσα στην οικογένεια, το στυλ διαπαιδαγώγησης, η γονική υποστήριξη και αποδοχή κ.ά. (Enright & Ruzicka (1989) και Enright (2001), οι οποίοι πιθανά σχετίζονται με τους μελετώμενους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες ή δρουν ανεξάρτητα από αυτούς.

Γ) Η συνολική αυτοσυμπόνια δεν εμφανίζει σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις με κανένα μελετώμενο κοινωνικοδημογραφικό παράγοντα.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα για τη συσχέτιση της αυτοσυμπόνιας των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων με αυτούς τους παράγοντες. Οι λιγιστές έρευνες που αφορούν εφήβους/ες γενικού πληθυσμού, διακρίνουν μικρή θετική ή ανύπαρκτη συσχέτιση με την ηλικία (Neff & Vonk, 2009, Neff & McGeehee, 2010), μικρότερη αυτοσυμπόνια στο γυναικείο φύλο που συνδέεται με ισχυρότερη αίσθηση κριτικής και αυτοκριτική (Bluth and Blanton 2015, Bluth & al., 2016a, Muris & al., 2016) και αρνητική συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα με την αυτοσυμπόνια του εφήβου/ης (2020).

Η μη συσχέτιση της ηλικίας με την αυτοσυμπόνια στο δείγμα μας, υποδεικνύει κατά την άποψή μας, ότι η εξέλιξη της εφηβείας δεν προκαλεί σημαντικές μεταβολές ως προς την ανάπτυξη της αυτοσυμπόνιας και άλλωστε η εφηβεία δεν αποτελεί ευνοϊκή περίοδο για την καλλιέργειά της (Neff, 2011).

Η μη συσχέτιση με το φύλο, υποδεικνύει πιθανά ότι δεν υπάρχει ισχυρότερη αυτοκριτική, αίσθηση κριτικής, μηρυκασμός αρνητικών σκέψεων κ.ά. στο ένα φύλο περισσότερο από το άλλο. Λαμβάνοντας υπόψιν την ερευνητική διαπίστωση των Donald & al., (2018), σύμφωνα με την οποία η αυτοεκτίμηση μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας της αυτοσυμπόνιας σε εφήβους/ες και ότι οι θετικές αυτοαξιολογήσεις αποτελούν βασική προϋπόθεση ανάπτυξής της, μπορούμε να συνδέσουμε το αποτέλεσμα με την υψηλή αυτοεκτίμηση που εμφανίζουν και τα δύο φύλα στο δείγμα μας αν και περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να βοηθήσει στην ερμηνεία. Παραμένει το ερώτημα και ως προς αυτή τη μεταβλητή, του αν και πώς επιδρά η χαμηλή εκπροσώπηση των κοριτσιών στο δείγμα μας.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους μελετώμενους παράγοντες, υποθέτουμε και εδώ, βάσει βιβλιογραφίας (κεφ11.4.), ότι η αυτοσυμπόνια επηρεάζεται από ειδικότερους παράγοντες, όπως το είδος γονικού δεσμού, τις οικογενειακές σχέσεις, την αίσθηση λειτουργικότητας της οικογένειας, τη γονική ενσυναίσθηση κ.ά., που πιθανά σχετίζονται με τις μελετώμενες κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές ή δρουν ανεξάρτητα από αυτές.

**ΤΡΙΤΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ:** Η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυμπόνιας, μεταξύ τους.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε βρήκαμε ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη συσχέτιση των τριών μεταβλητών μεταξύ τους, σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους /ες. Δεδομένα που αφορούν ωστόσο το γενικό εφηβικό και νεαρό ενήλικο πληθυσμό δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας και της αυτοεκτίμησης

(Ciarrochi & al., 2001; Ciarrochi & al., 2000; Dong & al., 2008), όπως και μεταξύ Σ.Ν. και αυτοσυμπόνιας (Neff & McGehee 2010).

Ελαφριά αρνητική συσχέτιση διαπιστώνεται μεταξύ της συνολικής αυτοσυμπόνιας και της συνολικής αυτοεκτίμησης των εφήβων του δείγματος, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, από την αντιθετικότητα ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών των δύο μεταβλητών, παρά το ότι εμφανίζουν μέτρια έως υψηλή συσχέτιση συνολικά μεταξύ τους (Barry & al., 2015, Leary & al., 2007, Muris & al., 2016, Neff & Vonk, 2009). Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με θετικές αυτοαντιλήψεις και αυτοαξιολογήσεις, με την αίσθηση ότι το άτομο είναι ξεχωριστό, επιτυχημένο κ.ά. και εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά. Σε έρευνά τους, οι Kostogianni & Adronikof (2008), διαπιστώνουν ασθενή θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλής αυτοεκτίμησης και έντονων ναρκισσιστικών στοιχείων σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες.

Η αυτοσυμπόνια βιώνεται κυρίως σε δύσκολες στιγμές της ζωής, διευκολύνει τη συμφιλίωση με τον πόνο, την αποτυχία και την ανεπάρκεια, καλλιεργεί μια αίσθηση εγγύτητας και ομοιότητας με τους άλλους, μέσα από τη συνειδητοποίηση της κοινής ανθρώπινης μοίρας, συνδέεται με λιγότερα αρνητικά συναισθήματα μετά από δυσάρεστα βιώματα κοινωνικής σύγκρισης, αρνητικής ανατροφοδότησης, κριτικής κ.ά. και δεν εμφανίζει συσχέτιση με το ναρκισσισμό.

Υποθέτουμε, συνεπώς, ότι η αυξανόμενη αυτοεκτίμηση των εφήβων του δείγματος, συνδέεται με μειούμενη αυτοσυμπόνια, καθώς πιθανά και εξαιτίας της χαρισματικότητας, κυριαρχούν τα συναισθήματα επιτυχίας, διάκρισης, αναγνώρισης, και ίσως ανεπτυγμένα ναρκισσιστικά στοιχεία, όπως η αίσθηση του ατόμου ότι είναι ξεχωριστό, συναισθήματα “παντοδυναμίας” κ.ά. Στην αντίθετη, υποθετική περίπτωση επίσης, όπου η υψηλή αυτοεκτίμηση των εφήβων είναι αμυντικά “υπερτροφική”, μπορεί να συνδέεται με δυσλειτουργικό ναρκισσισμό, τονίζοντας την αίσθηση απομόνωσης, διαφορετικότητας και αυξάνοντας τη συναισθηματική υπερεμπλοκή. Η διαπιστωμένη αρνητική συσχέτιση των δύο μελετώμενων μεταβλητών είναι ωστόσο ασθενής και αυτό υποδεικνύει τη μεταξύ τους διακριτότητα.

Η απουσία σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας με την αυτοεκτίμηση και με την αυτοσυμπόνια, δεν επιβεβαιώνει ερευνητικά δεδομένα στο γενικό πληθυσμό (κεφ.10.1 και 11.4.). Τα ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα, ωστόσο, δεν αρκούν για τη διατύπωση υποθέσεων και κατά τη γνώμη μας, χρειάζεται επιπλέον διερεύνηση, επιπρόσθετων μεταβλητών. Διαπιστώνουμε βάσει βιβλιογραφίας ότι και οι τρεις μελετώμενες μεταβλητές εμφανίζουν συσχετίσεις με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων

(Big Five), που προτείνει μια ταξινόμηση χαρακτηριστικών προσωπικότητας σε πέντε ευρείες διαστάσεις. Ίσως η συμπερίληψή του στις μελετώμενες μεταβλητές να προσφέρει επιπλέον πληροφορία.

ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: η διερεύνηση της σχέσης του Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης (I.Q.) με τη Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, την αυτοεκτίμηση και την αυτοσυμπόνια.

Διαπιστώνεται ελαφριά αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης και της υποκλίμακας Ευημερίας στην κλίμακα της συνολικής Σ.Ν. ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας. Ο παράγοντας Ευημερία περιλαμβάνει στην κλίμακα αυτή το Χαρακτηριστικό Αυτοεκτίμηση, δηλαδή την αίσθηση επιτυχίας και υψηλής αυτοπεποίθησης, το Χαρακτηριστικό Ευτυχία, δηλαδή χαρά και ικανοποίηση από τη ζωή και το χαρακτηριστικό Αισιοδοξία, δηλαδή εμπιστοσύνη και εστίαση στη “φωτεινή” πλευρά της ζωής. Υψηλές επιδόσεις αντανακλούν μια γενικότερη αίσθηση προσωπικής ευημερίας και ικανοποίησης όσον αφορά παλαιότερες επιτυχίες και μελλοντικές προσδοκίες, θετική διάθεση, χαρά και αίσθηση αυτοπραγμάτωσης. Χαμηλές επιδόσεις εκφράζουν χαμηλή αυτοεικόνα και απογοήτευση από τη ζωή στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Petrides, 2009). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η υψηλότερη γνωστική ευφυΐα στο δείγμα μας συνδέεται με υψηλότερες απαιτήσεις του εφήβου/ης από τον εαυτό του /της, ισχυρότερη αυτοκριτική, πιθανές υψηλότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από το περιβάλλον κ.ά., που μπορούν να μειώσουν το αίσθημα προσωπικής ευεξίας, καλλιεργώντας ανησυχίες και άγχη. Η εφηβεία άλλωστε αποτελεί μια περίοδο αυξημένων ανησυχιών και αναζήτησης αυτοπραγμάτωσης.

Το εύρημα υποστηρίζει επίσης, πιθανά, παλαιότερες και νεότερες ερευνητικές απόψεις, σύμφωνα με τις οποίες, ο μεγαλύτερος βαθμός γνωστικής ευφυΐας μπορεί να συνδέεται με περισσότερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κι εντονότερα αισθήματα διαφορετικότητας (Hollingworth, 1942, Cross, 2003, Neihart, 1999). Ο παράγοντας της ευημερίας στην αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. φαίνεται ότι σχετίζεται ιδιαίτερα με τη διαδικασία ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, καθώς τα θετικά συναισθήματα οδηγούν στην ανάπτυξη νοητικών, ψυχικών και φυσικών αποθεμάτων που είναι απαραίτητα γι’ αυτήν. (Frederikson, 1998). Ωστόσο, η διαπιστωμένη αρνητική συσχέτιση στο δείγμα μας, είναι ελαφριά κι αυτό υποδεικνύει τη διακριτότητα των δύο μεταβλητών μεταξύ τους. Τα ερευνητικά δεδομένα μας δεν αρκούν, ωστόσο, για την επιβεβαίωση των υποθέσεων και περαιτέρω, στοχευμένη έρευνα θα ήταν βοηθητική.

## 17.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής υπόκεινται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς.

1) Η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε στην αναγνώριση της ακαδημαϊκής χαρισματικότητας, βάσει του Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης, με το σταθμισμένο, ευρέως διαδεδομένο εργαλείο Raven's test της Pearson που χρησιμοποιείται από τον Οργανισμό "Η Στέγη του Αριστοτέλη", ο οποίος παρείχε το δείγμα για την έρευνά μας. Καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Carman, 2013), υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί και τρόποι μέτρησης της χαρισματικότητας, τα ευρήματα είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο ορίζεται λειτουργικά και μετριέται η έννοια αυτή και συνεπώς δε μπορούν να γενικευθούν.

2) Η Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας ή αλλιώς αντιλαμβανόμενη Σ.Ν., μετρήθηκε μέσω εργαλείου αυτοαναφορών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η καταλληλότητα της χρήσης αυτοαναφορών αμφισβητείται σε παιδιά και εφήβους/ες (Mayer & al., 2000), καθώς τα κριτήρια αξιολόγησης του εαυτού και των άλλων βρίσκονται υπό διαμόρφωση (Zeidner et al., 2003) και οι αυτοαναφορές ως προς τις ικανότητές τους, εμφανίζουν μεγαλύτερη υποκειμενικότητα σε σχέση με αυτές των ενηλίκων. Επίσης, η έντονη επιθυμία των εφήβων να είναι αρεστοί/ές και αποδεκτοί/ές κοινωνικά (Charbonneau & Nicol, 2002), μπορεί να επηρεάσει την αντιλαμβανόμενη Σ.Ν. τους.

3) Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ηλεκτρονικά, από τους εφήβους/ες, χωρίς τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας, διατύπωσης ερωτήσεων, αποριών ή αναζήτησης βοήθειας από την ερευνήτρια, μπορεί να επηρέασε τις απαντήσεις τους.

4) Το δείγμα περιλαμβάνει στη μεγάλη πλειοψηφία του αγόρια, οπότε τα κορίτσια υποεκπροσωπούνται στην παρούσα μελέτη. Επίσης, η πλειοψηφία των εφήβων προέρχεται από αστικές περιοχές και ζουν με τους δύο γονείς τους, με αντίστοιχη υποεκπροσώπηση των εφήβων από μη αστικές περιοχές καθώς και αυτών που ζουν με ένα μόνο γονέα. Υψηλότερη είναι, σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες, η εκπροσώπηση εφήβων με εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα ή μητέρας, απόφοιτου/ης της Πρωτοβάθμιας/ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και εφήβων που δεν έχουν αδέρφια. Υψηλότερη σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες είναι επίσης η εκπροσώπηση των εφήβων με Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης 120-129.

5) Ο συγχρονικός σχεδιασμός της μελέτης δεν επιτρέπει τη διατύπωση σχέσεων αιτιότητας μεταξύ των μεταβλητών, καθώς δε μπορεί να αποκλειστεί η συμβολή πιθανών εμπλεκόμενων μεταβλητών που δεν εξετάστηκαν, είναι ωστόσο δυνητικά βοηθητικός για περαιτέρω διερεύνηση σχέσεων αιτιότητας.



Όπως ήδη αναφέραμε κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση συσχετίσεων ειδικότερων ψυχοσυναισθηματικών, συμπεριφορικών, περιβαλλοντικών, πολιτισμικών κ.ά. παραγόντων με τις μελετώμενες μεταβλητές, οι οποίες χαρακτηρίζονται ούτως ή άλλως, από εννοιολογική και λειτουργική συνθετότητα και περιπλοκότητα ως προς την ερμηνεία τους. Για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή επίδοση, οι σχέσεις με τους συνομηθούς, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των εφήβων, το είδος δεσμών με σημαντικούς άλλους, η αντίληψη των εφήβων για τη λειτουργικότητα της οικογένειάς τους, το σχολικό περιβάλλον τους, η εξάσκησή τους ή μη, σε πρακτικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοεκτίμησης, της αυτοσυμπόνιας κ.ά., μπορούν πιθανά να προσθέσουν σημαντική πληροφορία ως προς τις μελετώμενες μεταβλητές. Επίσης, χρήσιμη θα ήταν η μελέτη των κατηγοριών κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων που υποεκπροσωπήθηκαν στην παρούσα έρευνα, πρόσθετων κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών και η χρήση επιπλέον εργαλείων μέτρησης. Η παρουσία ομάδας ελέγχου (γενικού πληθυσμού) θα παρείχε κατά τη γνώμη μας, επιπλέον πληροφορία.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση, ελπίζουμε η παρούσα εργασία να προσθέσει στην περιορισμένη υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τις μελετώμενες μεταβλητές σε ακαδημαϊκά χαρισματικούς εφήβους/ες και τη σχέση τους με άλλους ψυχοκοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες, καθώς και να αποτελέσει αφορμή περαιτέρω στοχασμού.

Ελπίζουμε, επίσης, να συμβάλει στην κατανόηση του ψυχισμού των ακαδημαϊκά χαρισματικών εφήβων, των ιδιαίτερων ψυχοκοινωνικών διεργασιών, αναγκών τους κ.ά., κάτι που θα είχε χρησιμότητα ως προς τις πρακτικές καλλιέργειας των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων τους αλλά και ως προς την πρόληψη και την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών τους, έτσι ώστε η διαφορετικότητα να αποτελεί σημείο δημιουργικής σύζευξης με το περιβάλλον τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαλιάκα Μ, 2011, Διπλωματική Εργασία Θεωρίες νοημοσύνης: από τον Binet στον Gardner. Μια νέα πρόταση για τη διδασκαλία της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας, ΑΠΘ.

Βρεττού Α., Κλεάνθη Ε., Η τριαρχική θεωρία του Sternberg και Χαρισματικότητα, 2017, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Καλογιάννη, Σ. (2020). Συμβουλευτική γονέων χαρισματικών παιδιών: αναγκαιότητα, προσεγγίσεις, στόχοι, σύγχρονες τάσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 197-210.

Κοκκέβη, Ά., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2010). Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχική Υγείας.

Κοκκιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 88-128.

Κουστένη, Β. (2020). Οικογένεια και χαρισματικότητα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 324-331.

Κυριάκογλου, Σ. Μ. (2019). Η σχέση της αυτο-συμπόνιας και της ενσυνειδητότητας με την υποκειμενική ευτυχία και την ποιότητα ζωής στους Έλληνες φοιτητές (Master's thesis). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική ψυχολογία & συμβουλευτική στην ειδική αγωγή, την εκπαίδευση και την υγεία».

Ματσαγγούρας Η., Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθηση: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, 2008.

Νεοφύτου, Λ., & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημονολογικές Αμφισβητήσεις και Περιορισμοί. 9ο συνέδριο παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παΐζη, Β., & Κανάρη, Κ. (2019). Μέθοδοι Διδασκαλίας Χαρισματικών Μαθητών Στο Μάθημα Των Μαθηματικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 922-947.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες της αγωγής, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 40, 166-181.

Ρίζος, Σ. (2011). Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών (Doctoral dissertation, National and Kapodistrian University of Athens; Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)).

Χατζηγεωργίου, Σ. (2016). Οι αντιλήψεις των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1536-1542.

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-Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). Definitions and conceptions of giftedness around the world. *Gifted Education in Lebanese Schools*, 9-38.

Al-Onizat, S. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 222-248.

Aljughaiman, A. M., & Ayoub, A. E. A. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 153-174.

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(1), 26.

Arden, R., & Adams, M. J. (2016). A general intelligence factor in dogs. *Intelligence*, 55, 79-85.

- 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.
- Barab, S. A., & Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. *Educational Psychologist*, 37, 165–182.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in Psychology*, 6, 1623.
- Birlean, C., & Shore, B. M. (2018). Cognitive development of giftedness and talents: From theory to practice. In J. L. Roberts, T. F. Inman, & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to gifted education* (pp. 95–118). Waco, TX: Prufrock Press.
- Bluth, K., Park, J., & Lathren, C. (2020). Is parents' education level associated with adolescent self-compassion?. *Explore*, 16(4), 225-230.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. *Conceptions of giftedness*, 1-19.
- Brasseur, S. (2013). Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Belgique)).
- Callahan, C. M. (1986). Asking the right questions: The central issue in evaluating programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 38-42.

- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- 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*.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006.
- Castilho, P., Carvalho, S. A., Marques, S., & Pinto-Gouveia, J. (2017). Self-compassion and emotional intelligence in adolescence: A multigroup mediational study of the impact of shame memories on depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies*.
- Chan, D. W. (1998). Development of gifted education in Hong Kong. *Gifted Education International*, 13(2), 150–158.
- Cherry, K., Susman, D., (2021). What is General Intelligence (G Factor), [verywellmind.com](http://verywellmind.com).
- Chiu, L. H. (1988). Measures of self-esteem for school-age children. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 66(6), 298.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of consulting and clinical psychology*, 70(1), 6.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., McCartney, K., Owen, M. T., & Booth, C. (2000). Effects of parental separation and divorce on very young children. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 304-326. doi:10.1037//0893-3200.14.2.304.
- Coles, R. L. (2015). Single-father families: A review of the literature. *Journal of Family Theory & Review*, 7(2), 144-166. doi:10.1111/jftr.12069.
- Coll, Marian Guasp, et al. "Emotional Intelligence, Empathy, Self-Esteem, and Life Satisfaction in Spanish Adolescents: Regression vs. QCA Models." *Frontiers in Psychology* 11 (2020).

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2021). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching*. Routledge.

Conway, D. G. (2007). *The role of internal resources in academic achievement: Exploring the meaning of self-compassion in the adaptive functioning of low-income college students* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Cross, Bugaj, S. J., & Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 23-48.

Cross, T. L. (2003). Rethinking gifted education: A phenomenological critique of the politics and assumptions of the empirical-analytic mode of inquiry. *Rethinking gifted education*, 72-79.

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (2014). Culture, time, and the development of talent. In *The systems model of creativity* (pp. 27-46). Springer, Dordrecht.

Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *BK-APA-HGT-170030-Chp02.indd 33 1/27/2017 2:14:01 pm uncorrected proofs* © American Psychological Association.

Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In *International handbook on giftedness* (pp. 81-97). Springer, Dordrecht. Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.

Diamantopoulou, G. & Platsidou, M., (2019). Does EI Really Change with Age? Applying a Brief Version of the Schutte Emotional Intelligence Scale on a Sample Aged 15 to 67 Years. Poster presented at the 19<sup>th</sup> European Conference of Developmental Psychology. National and Kapodistrian University of Athens.

Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.

D. K. Simonton., *Giftedness and Genetics: The Emergent-Epigenetic Model and Its Implications.*, Sage Journals, 2005.

- Donald, J. N., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Sahdra, B. K., Marshall, S. L., & Guo, J. (2018). A worthy self is a caring self: Examining the developmental relations between self-esteem and self-compassion in adolescents. *Journal of personality*, 86(4), 619-630.
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 121-140. doi:10.1007/s10919-008-0066-6.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted child quarterly*, 48(4), 275-286.
- Edins, C. A. (2009). *Self-Efficacy and Self-Esteem in Gifted and Non-Gifted Students in the Elementary School System*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Enright, K. M. (2001). *Family factors and self-esteem in gifted versus nongifted children*. Seton Hall University, College of Education and Human Services. Enright, K. M. (2001).
- Enright, K. M., & Ruzicka, M. F. (1989). Relationship between perceived parental behaviors and the self-esteem of gifted children. *Psychological reports*, 65(3), 931-937.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of giftedness*, 2, 64-79.
- Fernández-Berrocal, Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18(1), 91-107.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. *Conceptions of giftedness*, 80-97.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. *Conceptions of giftedness*, 2, 98-119.

Gavazzi, S. M., Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (1993). Family differentiation, peer differentiation, and adolescent adjustment in a clinical sample. *Journal of Adolescent Research*, 8(2), 205-225.

Goleman.,D.,H Συναισθηματική Νοημοσύνη, 1996, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33

Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503.

Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005) The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. *Conceptions of giftedness*, 2, 147-170.

Helwig, N. E., & Ruprecht, M. R. (2017). Age, gender, and self-esteem: A sociocultural look through a nonparametric lens. *Archives of Scientific Psychology*, 5(1), 19.

Hindal, H. S. (2014). Visual-spatial learning: A characteristic of gifted students. *European Scientific Journal*, 10(13), 557–574.

Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development.*

Ishak, N. M., Abidin, M. H. Z., & Bakar, A. Y. A. (2014). Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 116, 750-753.

Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). *Psychosocial development in intellectually gifted children.*

Jessurun, J. H., Shearer, C. B., & Weggeman, M. C. D. P. (2016). A universal model of giftedness—an adaptation of the Munich Model. *High ability studies*, 27(2), 113-128.

Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 283-296.



- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Steinberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roeper Review*, 6(4), 232-235.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>.
- 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.
- Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (2001). Who are America's gifted?. *American Journal of Education*, 109(3), 344-382.
- Lathren, C. R., Rao, S. S., Park, J., & Bluth, K. (2021). Self-Compassion and Current Close Interpersonal Relationships: a Scoping Literature Review. *Mindfulness*, 1-16.
- Llinares-Insa, L. I., Casino-García, A. M., & García-Pérez, J. (2020). Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: A model of relationships. Impact of giftedness. *Sustainability*, 12(21), 8810.
- Lohman, D. F. (2009). Identifying academically talented students: Some general principles, two specific procedures. In *International handbook on giftedness* (pp. 971-997). Springer, Dordrecht.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137.
- Marsh, I. C., Chan, S. W., & MacBeth, A. (2018). Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness*, 9(4), 1011-1027.
- Marvin, R. S. (2003). Implications of attachment research for the field of family therapy. In P. Erdman & T. Caffery (Eds.), *Attachment and Family Systems: Conceptual, Empirical, and Therapeutic Relatedness* (pp. 3-27). New York: Brunner-Routledge.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted child quarterly*, 51(3), 246-254.

McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425. doi:10.1111/j.

McGrae, R. R. (2000) Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 263-276, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc.

McMullin, J. A., & Cairney, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of aging studies*, 18(1), 75-90.

Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, 4(3), 1.

Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 255-284). Springer, Cham.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101., Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.

Neff, K. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the human sciences*, 9(2), 27.

Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263-287.

Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267-285.

- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), 23-50., Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22(1), 123-127.
- Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student.
- Ngara, C., & Porath, M. (2004). Shona culture of Zimbabwe's views of giftedness. *High Ability Studies*, 15(2), 189-209.)
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171, 110503.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-21.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current directions in psychological science*, 23(5), 381-387.
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.666308>.

- 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.
- Pearce, N. (1983). A comparison of the WISC-R, Raven's standard progressive matrices, and Meeker's SOI-screening form for gifted. *Gifted Child Quarterly*, 27(1), 13-19.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology*, 98(2), 273-289.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA.
- Petrides, K. V. (2011). *Ability and trait emotional intelligence*.
- Pierce, R. L., Adams, C. M., Speirs Neumeister, K. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2006). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary .
- Piirto, J., Montgomery, D., & May, J. (2008). A comparison of Dabrowski's overexcitabilities by gender for American and Korean high school gifted students. *High Ability Studies*, 19(2), 141-153.
- Raven, J. C., & John Hugh Court. (1998). *Raven's progressive matrices and vocabulary scales* (Vol. 759). Oxford: Oxford psychologists Press.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*, 14(3), 158-162.
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. *Conceptions of giftedness*, 2, 280-294.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 141-156.

Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24. (Snowden, Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21(3), 215-221.)

Sahu, K. (2012). Emotional intelligence and self-esteem among young adults from single parent family and both parent family. *Indian Journal of Positive Psychology*, 4(1), 172-174.

Saygili, G. (2015). The factors affecting emotional intelligence of gifted children. *Research Journal of Recent Sciences* .

Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), pp-30.

Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

Simonton, D. K. (2005). Giftedness and genetics: The emergenic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 270-286.

Sloan, M. (2020). Emotional intelligence of adults raised in different family structures.

Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21(3), 215-221.

Stamatopoulou, M., Galanis, P., Tzavella, F., Petrides, K. V., & Prezerakos, P. (2018). Trait emotional intelligence questionnaire-adolescent short form: a psychometric investigation in greek context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(5), 436-44.

Stamatopoulou, M., Galanis, P., & Prezerakos, P. (2016). Psychometric properties of the Greek translation of the trait emotional intelligence questionnaire-short form (TEIQue-SF). *Personality and Individual Differences*, 95, 80-84.

Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *The Phi Delta Kappan*, 79(9), 667-669.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.) Jessurun, J. H., Shearer, C. B., & Weggeman, M. C. D. P. (2016). A universal model of giftedness—an adaptation of the Munich Model. *High ability studies*, 27(2), 113-128.

Stoeger H., Balestrini, D. P., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of giftedness and talent*, American Psychological Association, 2018.

Vötter, B., & Schnell, T. (2019). Cross-lagged analyses between life meaning, self-compassion, and subjective well-being among gifted adults. *Mindfulness*, 10(7), 1294-1303.

Yamaguchi, A., Kim, M. S., & Akutsu, S. (2014). The effects of self-construals, self-criticism, and self-compassion on depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 68, 65-70.

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.

Zeidner, M. (1995). Personality trait correlates of intelligence. In D. Saklofske, & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 299 – 319). New York7 Plenum.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581 – 610). New York7 Cambridge University Press.

Zeller, M., Yuval, K., Nitzan-Assayag, Y., & Bernstein, A. (2015). Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of abnormal child psychology*, 43(4), 645-653.

Zessin, Ulli, Oliver Dickhäuser, and Sven Garbade. "The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis." *Applied Psychology: Health and Well-Being* 7.3 (2015): 340-364.

Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3–21). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50002-4>.

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–436). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>.

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. *Conceptions of giftedness*, 2, 411-436.

[www.el.sainte-anastasie.org](http://www.el.sainte-anastasie.org) Η θεωρία του Thurstone για τις πρωταρχικές νοητικές ικανότητες.

[www.guilfordschools.org](http://www.guilfordschools.org) Academic giftedness

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Έρευνα Χαρισματικών Εφήβων

Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοεκτίμησης και αυτοσυμπόνιας σε χαρισματικούς/ές εφήβους/ες

Αγαπητά αγόρια και κορίτσια,

η έρευνα αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοεκτίμησης και αυτοσυμπόνιας σε διαπιστωμένα χαρισματικούς/ές εφήβους και έφηβες (12-18 χρόνων), ύστερα από τη συμμετοχή τους σε γραπτές εξετάσεις χαρισματικότητας. Η συμμετοχή σας είναι δωρεάν & εθελοντική.

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 4 μέρη:

1. Δημογραφικά στοιχεία.
2. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης.
3. Κλίμακα αυτοεκτίμησης.
4. Κλίμακα αυτοσυμπόνιας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα δώσετε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς/ακαδημαϊκούς σκοπούς. Οι ερωτήσεις αφορούν προσωπικές σας αντιλήψεις και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η συμπλήρωση όλης της φόρμας διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι κρίσιμη για την έρευνα και μελέτη ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών και αναγκών των χαρισματικών ατόμων - ειδικότερα κατά την εφηβική τους ηλικία.

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται σε εθνικό επίπεδο με αποδεδειγμένα χαρισματικά άτομα του πληθυσμού, ακολουθώντας τις νέες ευρωπαϊκές οδηγίες Προστασίας των Προσωπικών Δεδομένων.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τον χρόνο σας.



## Δημογραφικά στοιχεία

### A. Φύλο \*

Κορίτσι  
Αγόρι

### B. Ηλικία \*

Επιλογή

### Γ. Τόπος διαμονής \*

Χωριό  
Κωμόπολη  
Πόλη 10.000 - 100.000 κατοίκων  
Πόλη άνω των 100.000 κατοίκων

### Δ. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα \*

Απόφοιτος Δημοτικού  
Απόφοιτος Γυμνασίου – Λυκείου - Ι.Ε.Κ.  
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. - Πανεπιστημίου  
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου

### Ε. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας \*

Απόφοιτος Δημοτικού  
Απόφοιτος Γυμνασίου – Λυκείου - Ι.Ε.Κ.  
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. - Πανεπιστημίου  
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου

ΣΤ. Οικογενειακή κατάσταση: Ζεις και με τους δύο γονείς σου;

ΝΑΙ  
ΟΧΙ

### Z. Πόσα αδέρφια έχεις; \*

Κανένα  
1  
2  
3  
4  
Περισσότερα

### Κλίμακα μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης

Εάν διαφωνείτε απόλυτα με μια πρόταση, παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό 1.

Εάν συμφωνείτε απόλυτα με μια πρόταση, παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό 7.

Εάν δεν είστε σίγουροι για το αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε, κυκλώστε ένα αριθμό κοντά στο 4.

(\* ) υπενθυμίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1. Μου είναι εύκολο να μιλάω για τα συναισθήματά μου σε άλλους ανθρώπους.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

2. Συχνά δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την μεριά του άλλου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

3. Είμαι άνθρωπος με κίνητρα.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

4. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

5. Η ζωή μου δεν είναι ευχάριστη.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

6. Είμαι κοινωνικός/ή με τους συμμαθητές μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

7. Αλλάζω συχνά γνώμη.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

8. Δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς νιώθω.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

9. Αισθάνομαι καλά με την εμφάνιση μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

10. Δυσκολεύομαι να υπερασπιστώ τα δικαιώματά μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

11. Μπορώ να κάνω τους ανθρώπους να νιώθουν καλύτερα όταν θέλω.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

12. Κάποιες φορές νιώθω ότι η ζωή μου θα είναι δυσάρεστη.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

13. Μερικοί παραπονιούνται κάποιες φορές ότι τους μεταχειρίζομαι άσχημα.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

14. Δυσκολεύομαι να τα καταφέρω όταν αλλάζουν τα πράγματα στη ζωή μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

15. Μπορώ να αντιμετωπίσω το άγχος.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

16. Δεν ξέρω πως να δείξω στους κοντινούς μου ανθρώπους ότι τους νοιάζομαι.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

17. Μπορώ να μπω στη θέση του άλλου και να καταλάβω πως νιώθει.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

18. Δυσκολεύομαι να βρίσκω κίνητρα.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

19. Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου όταν θέλω.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

20. Είμαι ευτυχισμένος/η με τη ζωή μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό μεσολαβητή.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

22. Κάποιες φορές μπλέκομαι σε καταστάσεις που θα προτιμούσα να μην είχα εμπλακεί.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

23. Δίνω μεγάλη προσοχή στα συναισθήματά μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

25. Συνηθίζω να κάνω πίσω έστω και αν έχω δίκιο.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

26. Δεν μπορώ να αλλάξω τον τρόπο που αισθάνονται οι άλλοι.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

27. Πιστεύω ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα



28. Κάποιες φορές εύχομαι να είχα καλύτερες σχέσεις με τους γονείς μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

29. Προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούριες συνθήκες.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

30. Προσπαθώ να ελέγχω τη σκέψη μου και να μην ανησυχώ πάρα πολύ για όσα συμβαίνουν γύρω μου.

Διαφωνώ απόλυτα

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Συμφωνώ απόλυτα

## Κλίμακα μέτρησης αυτοεκτίμησης

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση προσεκτικά πριν απαντήσετε.  
Στη συνέχεια, επιλέξτε αυτό που σας εκφράζει περισσότερο.

1. Αισθάνομαι ότι αξίζω ως άτομο τουλάχιστον όσο και οι άλλοι άνθρωποι.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

2. Αισθάνομαι ότι ως άτομο με χαρακτηρίζει ένας αριθμός από καλά χαρακτηριστικά.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

3. Τελικά, τείνω να θεωρήσω ότι είμαι αποτυχημένος/η ως άτομο.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

4. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα τόσο καλά, όσο και οι άλλοι άνθρωποι.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

5. Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία μπορώ να είμαι υπερήφανος/η.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

6. Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

7. Συνολικά, είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

8. Εύχομαι να σεβόμουν περισσότερο τον εαυτό μου.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

9. Μερικές φορές νιώθω σίγουρα άχρηστος/η.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

10. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν είμαι καθόλου καλός/η.

Διαφωνώ απόλυτα  
Διαφωνώ  
Συμφωνώ  
Συμφωνώ απόλυτα

#### Κλίμακα μέτρησης αυτοσυμπόνιας

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση πριν απαντήσετε. Στη συνέχεια, επιλέξτε την απάντηση που επιθυμείτε, έτσι ώστε να προσδιορίσετε πόσο συχνά συμπεριφέρεστε με αυτόν τον τρόπο.

1. Αποδοκιμάζω και κατακρίνω τα ελαττώματα και τα μειονεκτήματά μου.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

2. Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, τείνω να εστιάζω υπερβολικά την προσοχή μου σε όλα αυτά που πηγαίνουν στραβά.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

3. Όταν τα πράγματα πηγαίνουν στραβά, βλέπω τις δυσκολίες μου σαν κομμάτι της ζωής που το περνούν όλοι.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

4. Όταν σκέφτομαι τα μειονεκτήματά μου, αισθάνομαι ότι είμαι ξεκομμένος/η από τον υπόλοιπο κόσμο.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

5. Προσπαθώ να δίνω αγάπη στον εαυτό μου όταν πονάω συναισθηματικά.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

6. Όταν αποτυγχάνω σε κάτι προσωπικά σημαντικό, κατακλύζομαι από συναισθήματα ανεπάρκειας.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

7. Όταν είμαι μελαγχολικός/η και απογοητευμένος/η, υπενθυμίζω στον εαυτό μου ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι στον κόσμο που αισθάνονται όπως κι εγώ.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

8. Όταν περνά δύσκολες στιγμές, γίνομαι αυστηρός/η με τον εαυτό μου.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

9. Όταν κάτι με αναστατώσει, προσπαθώ να μετριάσω τα συναισθήματά μου.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

10. Όταν αισθάνομαι ανεπαρκής για κάποιο λόγο, σκέφτομαι ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν συναισθήματα ανεπάρκειας.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

11. Δεν ανέχομαι, ούτε έχω υπομονή με πτυχές της προσωπικότητάς μου που δε συμπαθώ.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

12. Όταν περνώ δύσκολες στιγμές, δίνω στον εαυτό μου τη φροντίδα και τη στοργή που έχει ανάγκη.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

13. Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, αισθάνομαι επίσης ότι οι περισσότεροι άνθρωποι είναι πιθανότατα πιο ευτυχισμένοι από εμένα.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

14. Όταν συμβεί κάτι επίπονο, προσπαθώ να δω την κατάσταση ψύχραιμα και ισορροπημένα.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

15. Προσπαθώ να δω τις αποτυχίες μου ως μέρος της ανθρώπινης φύσης.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

16. Όταν βλέπω πτυχές του εαυτού μου που δε συμπαθώ, τα βάζω με τον εαυτό μου.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

17. Όταν αποτυγχάνω σε κάτι σημαντικό για εμένα, προσπαθώ να δω τα πράγματα από όλες τις πλευρές.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

18. Όταν αγωνίζομαι πραγματικά για κάτι, αισθάνομαι ότι άλλοι μάλλον βρίσκονται σε πιο ευνοϊκή θέση.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

19. Είμαι καλός/ή με τον εαυτό μου όταν περνώ δοκιμασίες.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

20. Όταν κάτι με αναστατώσει, με παρασύρουν τα συναισθήματά μου.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

21. Μπορώ να γίνω λίγο ψυχρός/ή προς τον εαυτό μου όταν δοκιμάζομαι.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

22. Όταν αισθάνομαι θλιμμένος/η, προσπαθώ να προσεγγίσω τα συναισθήματά μου με περιέργεια και ειλικρίνεια.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

23. Είμαι ανεκτικός με τα ελαττώματα και τις ανεπάρκειές μου.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

24. Όταν συμβεί κάτι επίπονο, μεγαλοποιώ το γεγονός δίνοντας του υπερβολικές διαστάσεις.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

25. Όταν αποτυγχάνω σε κάτι σημαντικό για εμένα, αισθάνομαι μόνος/η στην αποτυχία μου.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα

26. Προσπαθώ να δείχνω υπομονή και κατανόηση στις πτυχές της προσωπικότητάς μου που δε συμπαθώ.

Σχεδόν ποτέ  
Μερικές φορές  
Ενδιάμεσα  
Συχνά  
Σχεδόν πάντα