

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ-БИТОЛА
Докторски студии за талентирани и надарени ученици



**„ПРОУЧУВАЊЕ НА РАЗЛИКИТЕ ВО ЕМОЦИОНАЛНАТА
ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ПОМЕЃУ НАДАРЕНИТЕ И
ТАЛЕНТИРАНИТЕ И СТУДЕНТИТЕ СО ПРОСЕЧНА
ИНТЕЛИГЕНЦИЈА“**

(ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА)

Кандидат:
м-р Анита Зенуни

Ментор:
проф.д-р Љупчо Кеверески

Битола, 2022

Комисија за одбрана на докторскиот труд:

МЕНТОР

проф. д-р Љупчо Кеверески

Редовен професор

Педагошки факултет-Битола, Универзитет Св Климент Охридски Битола

ЧЛЕНОВИ НА КОМИСИЈАТА:

проф. д-р Деан Илиев, Педагошки факултет-Битола, Универзитет Св Климент Охридски Битола

проф. д-р Марјан Блажиќ, Универзитет Ново место, Ново место, Р Словенија

проф. д-р Добри Петроски, Педагошки факултет-Битола, Универзитет Св Климент Охридски Битола

проф. д-р Татјана Атанасоска, Педагошки факултет-Битола, Универзитет Св Климент Охридски Битола

ИЗЈАВА

од м-р Анита Зенуни

Јас, Анита Зенуни, под целосна морална, материјална и друга одговорност изјавувам дека при изработката на овој докторски труд под наслов „Проучување на разликите во емоционалната интелигенција помеѓу надарените и талентираниите и студентите со просечна интелигенција“ ги почитувам позитивните законски прописи од областа на заштитата на интелектуалната сопственост и не користев реченици и делови на трудови на други автори без да ги почитувам методолошките стандарди. Трудот никогаш досега не бил претставен пред други институции за евалуација и не бил објавен во ниту едно списание. Трудот е мое оригинално дело. Докторскиот труд вклучува цитирани материјали и не е напишан од друго лице. Зачувани се сите прва од страна на авторот.

Со почит

Потпис _____

Датум _____

ПОСВЕТА

Овој докторски труд ѝ го посветувам на мојата мајка која почина на 21 април, 2021.

Вечен ќе биде копнежот и споменот за тебе!

Благодарност

Би сакала да изразам искрена благодарност до сите оние кои беа покрај мене за време на ова патување и ми дадоа поддршка да ја завршам оваа теза.

Изразувам голема благодарност до мојот ментор, проф. д-р Љупчо Кеверески. Неговата посветеност, голем интерес, професионални совети и научен пристап ми помогнаа да го завршам докторскиот труд. Понатаму, тој веруваше во моите способности и ми помогна да го задржам моето внимание насочено кон моите цели и беше покрај мене низ ова неверојатно патување на напредок и раст. Ви благодарам!

Исто така, сакам да им се заблагодарам на сите студенти кои беа инволвирани во овој процес и кои беа посветени и внимателни во пополнувањето на прашалникот.

Понатаму, голема благодарност до Меѓународниот институт за вонредно разузнавање за помошта во спроведувањето на тестот за интелигенција.

Најголема благодарност би изразила на мојот почитуван татко, сестрите и брат ми кои секогаш веруваа во мене и што беа покрај мене, внимавајќи да не го напуштам мојот сон. Од дното на моето срце, ви благодарам!

Посебна благодарност би изразила до моето драго семејство, на мојот сопруг и синовите кои ми пружија безрезервна поддршка, грижа и охрабрување низ овие години. Ви благодарам!

Длабока благодарност упатувам до мојот почитуван колега, Шпенд Воца, за постојаното давање совети, повратни информации и поддршка секогаш кога ми требаше. Ви благодарам!

Би сакала да изразам длабока благодарност до проф. д-р Шемседин Вехапи за неговата посветеност и поддршка. Тој беше вистински пример за мене.

Ви благодарам!

СОДРЖИНА

АПСТРАКТ	9
ABSTRACT	10
ВОВЕД	11
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ	16
1. ТЕОРЕТСКА ОСНОВА НА ТРУДОТ	16
1.1. Емоционалната интелигенција како научен конструкт	23
1.2. Дефиниции за надареноста	24
1.3. Карактеристики на надарените деца/ ученици/студенти	25
1.4. Вообичаени знаци на напреден развој кај малите деца	26
1.5. Интелектуална надареност.....	27
1.6. Академска надареност	29
1.7. Социјален и емоционален развој на надарените студенти	44
1.8. Односите помеѓу социјално-емоционалната компетентност и постигнувањата кај надарените ученици.	46
1.9. Карактеристики на контекстот во кој се реализираше истражувањето	49
1.10. Почетоците на врската помеѓу емоционалната интелигенција и надареноста.....	50
2. КОНСТРУКТОТ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	54
2.1. Модели на емоционална интелигенција.....	55
2.2. Корелати на емоционалната интелигенција	57
2.3. „Културата“ и емоционалната интелигенција	59
2.4. Негување на емоционалната интелигенција	61
3. УЛОГАТА НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ВО ПРОЦЕСОТ НА УЧЕЊЕТО	63
3.1. Улогата на емоционалната интелигенција во образованието	64
3.2. Улогата на карактеристиките на емоционалната интелигенција во високото образование.....	67
3.3. Разлики меѓу академските предмети	68
3.4. Улогата на емоционалната интелигенција во училиштата	70
3.5. Емоционалната интелигенција и возраста	73
3.6. Емоционалната интелигенција и полот.....	74
4. МЕРЕЊЕ НА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА	80
4.1. Вештини на емоционалната интелигенција.....	82
4.2. Моделот на способност на емоционалната интелигенција	83
4.3. Важноста на емоционалната интелигенција	88
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	91
Тема на истражувањето	91
Цел на студијата (истражувањето)	91
Вид на истражувањето	94
Примерок на истражувањето	94

Методи, техники и инструменти на истражувањето	94
Инструкции што треба да се следат за спроведување на тестот за интелигенција	96
Начин на обработка на податоците	97
Организација на истражувањето	97
Научен и професионален придонес на истражувањето	98
III. ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО ..	99
Факторска анализа	99
Описни резултати	105
Главни резултати	106
Дискусија	107
Ограничувања и идни насоки	116
ЗАКЛУЧОК.....	119
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА	123
ПРИЛОЗИ	147

Список на табели

Страница

1. Структура на емоционалните компетенции	19
2. Нивоа на надареност.....	43
3. Број на трудови поврзани со ЕИ во Web of Science (1990 до ноември 2017 година)	65
4. Пропорција на трудови поврзани со ЕИ по област на истражување на Web of Science (топ 10) 2001.....	66
5. Вклучени студии по возраст, локација, пол, тестови за ЕИ и тип на публикација.....	75
6. Примери за процени и дефиниции за ЕИ	81
7. Моделот на четири гранки на емоционалната интелигенција	83
8. Анализа на главната компонента за скалата на емоционална интелигенција	101
9. Ротирана компонентна матрица	103
10. Примерок на ученици	105
11. Примероци за независен тест.....	106

Список на слики

1. Сл. 1. Маер и Саловеј (1997), Модел со четири гранки на способности за емоционална интелигенција (ЕИ)	85
--	----

АПСТРАКТ

Оваа студија се фокусира на следните цели: (i) да ја мери и споредува емоционалната интелигенција на надарените и просечните/ненадарените ученици и (ii) да ги открие значајните разлики во емоционалната интелигенција врз основа на полот (маж и жена и местото на живеење на ученикот (градско и рурално).

Примерокот на студијата се состоеше од 250 ученици во возрастната група од 16 до 20 години од кои 117 беа идентификувани како надарени ученици од поголемиот примерок и 129 беа ненадарени и просечни ученици. 44,3% од целиот примерок беа момчиња и 55,7% беа девојчиња. Од нив, 24,8% се од рурална средина, а 75,2% од урбана средина. Вкупниот примерок за финалната студија се состоеше од 246 студенти.

Алатките што беа користени за собирање на податоците беа тестовите за (i) Емоционална интелигенција - Тестот за емоционална интелигенција за самоизвештај на Schutte (SSEIT) е метод за мерење на општата емоционална интелигенција (Salovey and Mayer 1990) и Стандардните прогресивни матрици (SPM) е група или индивидуално спроведен тест кој невербално ја проценува интелигенцијата кај децата и возрастните преку апстрактни задачи за расудување. Равеновите напредни прогресивни матрици (APM) ги мерат вештините за набљудување на високо ниво, јасно размислување и интелектуален капацитет како невербална проценка на апстрактното расудување или флуидна интелигенција и Leiter International Performance Scale е тест за интелигенција во форма на строга скала за перформанси.

Сите хипотези покренати во студијата, со исклучок на една, беа поддржани од емпириски податоци од студијата, како и со наодите од други студии. Признавајќи ја вредноста и на другите емпириски наоди од оваа студија, истражувањето на оваа област се смета за додадена вредност и е од особено значење за животот на поединците воопшто и во специфичните сфери.

Клучни зборови: надарени ученици, ненадарени ученици, емоционална интелигенција, тест на интелигенција.

ABSTRACT

The present study focus on the objectives such as: (i) to measure and compare the emotional intelligence of the gifted and average/non-gifted students and (ii) to find out the significant differences on emotional intelligence on the basis of sex (male and female); location of the student (rural and urban).

The sample of the study consisted of 250 students in the age group of 16 – 20 years; out of which 117 were identified as gifted students out of the larger sample and 129 were non-gifted and average students. 44.3% of the whole sample was males and 55.7% females. 24.8% of them were from rural area and 75.2% from urban area. The total sample for the final study consisted of 246 students.

The tools which were used to collect the data were (i) Emotional Intelligence – The Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT) is as method of measuring general Emotional Intelligence (Salovey and Mayer 1990) and The Standard Progressive Matrices (SPM) is a group or individually administered test that nonverbally assesses intelligence in children and adults through abstract reasoning tasks, Raven's Advanced Progressive Matrices (APM) measures high-level observation skills, clear thinking ability, and intellectual capacity as a non-verbal estimate of abstract reasoning or fluid intelligence and Leiter International Performance Scale is an intelligence test in the form of a strict performance scale.

All the hypotheses raised in the study, with the exception of one, were supported by empirical study data, as well as the findings of other studies. Acknowledging the value of other empirical findings and findings from this study as well, the research on this field is considered an added value and of particular importance to the individuals' life in general and in specific spheres.

Key words: Gifted students, non-gifted students, emotional intelligence, test intelligence;

ВОВЕД

Психолозите отсекогаш биле амбивалентни во однос на емоциите. Да се присетиме на едно гледиште од 1930-тите години на Јанг кој ги сметаше емоциите како спротивставени страни помеѓу сознанието и разумот. Јанг сметаше дека емоциите предизвикуваат луѓето да „ја губат сопствената контрола“ и дека немаат цел, и секако, дека се далеку од тоа да бидат адаптивни (Јанг, 1943). Спротивно гледиште имаше Морер, нагласувајќи ја адаптивната вредност на емоциите: „Емоциите се од особено значење во целокупната (функција) (економија) на живите организми и не заслужуваат да бидат ставени во спротивставеност со „интелигенцијата“. Се чини дека емоциите се повисоко ниво на интелигенција“. (Mowerer, 1960). Овие разлики во мислењата можеби се решени, но не е така за уште поосновното прашање „што е емоција“?

Постојат различни теории и дебати постари (повеќе) од еден век. Вилијам Џејмс тврди дека доживуваме емоции како резултат на одредени физиолошки реакции.

Оваа теорија, исто така позната како James-Lange теорија на емоции, со текот на годините ги загуби приврзаниците. Други поими во врска со адаптивната природа на емоциите сугерираат дека емоциите се јавуваат поради некој вид на надворешен настан во нашата средина. Во некои случаи, дури и внатрешните настани предизвикуваат емоции. Оваа позиција понекогаш се нарекува пристап на основните емоции. Други неодамнешни модели на емоции, општа класа позната како теорија на социјалната конструкција, сугерираат дека емоциите се функција на општествениот и културниот развој и сили. Овие теории укажуваат дека социјално или културно заснованото размислување посредува помеѓу настанот од околината и емоционалниот одговор што произлегува.

Денешниот интерес за емоциите веројатно може да се проследи до второто најпознато дело на Чарлс Дарвин (објавено во 1872 година): „Изразување на емоции кај човекот и животните“. Неговата работа индицира дека емоциите не се универзални само низ културите, туку и кај голем број видови.

Општата теорија на емоции и теоријата на диференционални емоции или теоријата на универзални емоции во основа предлага дека постојат мал број на карактеристични емоции. Секоја основана емоција може да се разликува една од друга врз основа на следните димензии:

- Тие се единствени, субјективни ‘чувства’ поврзани со секоја основна емоција
- Уникатен израз на лицето
- Го мотивира однесувањето или има адаптивна компонента (природа)

Оние од вас кои знаат латински или старофранцуски ја знаат изведбата на зборот емоција. За останатите од нас, пребарувањето во речник открива дека старофранцускиот збор „*esmouvoir*“ значи подбуждување, а латинскиот збор „*emovere*“ значи преместување. Емоциите ги прават работите да се случат, тие не збунуваат или искривуваат.

Ова е суштината на емоциите: тие не поттикнуваат на акција и на ефективно, адаптивно дејство. Причината за тоа е што емоциите содржат податоци: тие не се необични настани што ни доаѓаат без добра причина. Емоциите не се мешаат во донесувањето добри одлуки, тие всушност се неопходни и критични за сите ефективни одлуки.

Функциите на емоциите ги опишуваат Frijda (1988) и Plutchik (1980) и ги вклучуваат овие карактеристики:

1. Настанува поради промена на околината
2. Се појавуваат автоматски
3. Доаѓаат брзо
4. Промени во физиологијата
5. Интензитетот може да варира
6. Создаваат промени во вниманието и мислата
7. Мотивираат одредено однесување
8. Имаат субјективно искуство (чувство)
9. Брзо се распаѓаат
10. Служат како адаптивна функција

Барет и Расел (1999) ги опишуваат компонентите на она што тие го нарекуваат „емоционална епизода“, како што се однесување, внимание и атрибути на предметот на емоциите заедно со искусствената компонента и основните физиолошки промени што ги придружуваат емоциите. Расел (2003), сепак, верува дека теоретичарите на основните емоции фундаментално погрешно ја разбрале природата на емоциите.

Расел дискутира за она што тој го нарекува „основно влијание“ кое е резултат на генетска предиспозиција, привремени внатрешни причини и надворешни причини (кои, пак, може да се состојат од кумулативни настани како што се стресно патување, и дискретни настани како што е тесно избегнување сообраќајна несреќа). Расел понатаму забележува дека луѓето користат термини за емоции за да ги објаснат овие настани и да влијаат, но дека таквата народна мудрост не е иста како и психолошките истражувачки конструкции. Во суштина, Расел верува дека повеќето теоретичари на емоции погрешиле, и тој дава многу убедлив пример за таков аргумент.

Клучот за ова поглавје и за емоционалната интелигенција е дека емоциите содржат податоци и ни испраќаат сигнал за тоа што се случува во светот или во нас самите. Емоциите го насочуваат нашето внимание и нè мотивираат да се вклучиме во одредени однесувања. Овие емоционални сигнали ја зголемуваат свеста воопшто, го пренасочуваат нашето внимание од што и да правиме и нè подготвуваат да дејствуваме на одреден начин. Најважниот аспект на емоциите е да ни дадат критички податоци за нашиот меѓучовечки свет. Како што забележува Екман (1992), емоциите служат за многу функции, но најважната функција што ја изведуваат, е да нè подготват, брзо, за критични интеракции со другите луѓе.

Но, не сите чувства се податоци. Термините „расположение“, „чувства“ и „емоции“ се користат наизменично, но постојат и критични разлики помеѓу овие термини. Иако сме малку опуштени во однос на нашата употреба на овие термини, во нашиот пристап кон емоционалната интелигенција се гледа разликата помеѓу расположенијата и емоциите како апсолутно критична.

Еден од предизвиците е што нашите чувства не се нужно точни и релевантни податоци. Чувството, односно физичката сензација што ја доживуваме, како што е зацрвенето лице, јазол во стомакот или општо чувство на нелагодност, може да се должи на емоција или на она што се нарекува расположение.

Постои разлика помеѓу емоцијата и расположението, а не само она што е од интерес за психолозите. Разбирањето на оваа разлика е клучно.

Во основа, ние тргнуваме од идејата дека емоцијата генерално има причина и ни укажува дека има некој настан на кој мора да обрнеме внимание, иако понекогаш причината не може лесно да се идентификува. Расположението има понејасен карактер и произлегува од често непознати причини. Ние интуитивно ја знаеме разликата: само земете ја предвид личноста што ја познавате која е нерасположена. Оваа личност е тешко да се предвиди: еден момент може да биде насмеана и пријатна, а во друг момент може да биде лута и хаотична. Некои од нас се понерасположени од другите, па затоа мора да бидеме свесни за овие индивидуални разлики, исто како што треба да ја знаеме сопствената основна линија на расположение. Додека повеќето психолози и извршни тренери се фокусираат на таканаречените негативни расположенија на анксиозност и депресија, извршниот директор кој е постојано среќен и оптимистичен, филтрира одредени делови од податоци и ги филтрира во други извори на информации.

Како чувствата влијаат на размислувањето. Исто така, постојат некои основни принципи за тоа како емоциите влијаат на размислувањето, и обратно. Кога сме во негативно расположение, нашата потрага по грешки е засилена, повеќе сме фокусирани на деталите и

тежнееме да бидеме покритични. Ако сме позитивно расположени, имаме тенденција да генерираме и гледаме повеќе можности и да имаме отворен, експанзивен поглед на светот околу нас. На пример, една неодамнешна студија покажа дека тимовите со севкупно позитивно расположение покажале поголема координација и вложиле помалку напор од тимовите со понегативно расположение (Sy, Cote & Saavedra, во печат).

Меѓутоа, прашањето не е дали е подобро да бидеме тажни или среќни, негативни или позитивни, туку, кога треба да бидеме негативни или позитивни? Клучот на ова тврдење е да ја усогласиме задачата пред нас со најдобрата емоционална состојба или состојба на расположение.

Студијата се состои од два главни дела: теоретски и практичен дел. Теоретскиот дел се однесува на важноста и релевантноста на полето на истражувањето; дава осврт на најрелевантните теории од оваа област, инструментите и метричките аспекти на инструментите, важноста од спроведувањето на овие инструменти во пракса, како и бројни податоци и резултати поврзани со истражувачките варијабли кои одговараат на наодите од претходните студии, податоци кои може да се предвидат од проучувањето на областа на емоционалната интелигенција, а кои се сумирани во делот за преглед на литературата.

Практичниот (емпириски) дел има за цел да ги испита односите помеѓу варијаблите на истражувањето и да ги прикаже насоките на овие односи и да ја потенцира предвидувачката сила што емоционалната интелигенција може да ја има врз независните варијабли на истражувањет.

Структурата на ова истражување се состои од четири поглавја, вклучувајќи ја библиографијата и прилозите на студијата.

Првото поглавје „Вовед во истражувањето“ и „Преглед на литература“ го опишуваат проблемот (контекстот) на истражувањето и неговата релевантност, целта и истражувачките цели на студијата, како и варијаблите на истражувањето.

Исто така, ова поглавје се занимава со преглед на голем дел од студиите поврзани со темата на истражувањето и ги идентификува значајните придонеси и резултати кои произлегле од претходните студии од областа на емоционалната интелигенција.

Во втората глава „Методологија“ е направен опис на дизајнот на истражувањето, пристапите и методите, како и начинот на одредување на големината на примерокот и неговиот избор, мерните инструменти на истражувањето и процедурите поврзани со администрацијата на теренските прашалници, давајќи детали за специфичните процедури поврзани со стандардизацијата и адаптацијата на мерните инструменти во студијата, податоци за факторската анализа применети за да се идентификува факторската структура. Исто така,

во поглавјето се дадени податоци за одредување на нивото на доверливост за секој инструмент што се користи во студијата, за анализа на внатрешната конзистентност на секоја скала, одредување на нивото на доверливост на секој користен инструмент.

Дополнително, ова поглавје ги опишува статистичките тестови кои ќе се користат за анализа на податоците и соодветните оправдувања за одредување на релевантните методи, пристапи и тестови.

Во третото поглавје „Резултати од истражувањето“, е направен детален опис на наодите од студијата во однос на секоја истражувачка цел на истражувањето, што е придружено со резиме на релевантна статистичка анализа.

Резултатите, главно, доаѓаат од непараметриски тестови, при што прво се посветува внимание на целите и истражувачките прашања на студијата, а има случаи кога посебно внимание се посветува на резултатите кои не биле директно предвидени во целите на истражувањето на студијата, но кои покажале статистичка значајност и се чини дека се од дополнителна вредност за идните студии поврзани со оваа област на истражување.

Во четвртото поглавје „Дискусии, заклучоци и препораки“, се дискутира фактот за верификација, дали се исполнети или не очекувањата од спроведеното истражување, како и анализа на конзистентност или неконзистентност на наодите од истражувањето. Покрај толкувањето на наодите и дискусиите, се даваат заклучоци и препораки во однос на наодите од студијата.

I. ТЕОРИСКИ ПРИСТАП НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во оваа студија беа дискутирани две теории, имено Теоријата за емоционална интелигенција на Големан, 1995, Мајер и Саловеј (1990), за емоционалната интелигенција на надарените студенти. Овие теории се посоодветни да се користат во оваа студија, бидејќи тие се тесно поврзани со темата надарени ученици. Односот помеѓу теориите на Големан и Мајер и Саловеј се гледа во нивниот придонес во концептот на емоционална интелигенција каде што тие, пред сè, ја дефинираа емоционалната интелигенција (ЕИ) како способност да се следат сопствените и туѓите емоции, да се прави разлика помеѓу различните емоции и нивното соодветно означување и да се искористат емоционалните информации за водење на размислувањето и однесувањето (Coleman, Andrew, 2008).

Даниел Голман ја дефинира емоционалната интелигенција како „разбирање на сопствените чувства и разбирање на чувствата на другите“ и ги регулира емоциите на начин да го подобри животот. Според Големановиот модел постои емоционална интелигенција и таа е средство за личен и професионален успех. Продуктивноста на поединецот зависи од видот на емоционалната интелигенција што ја поседува. Како резултат на тоа, емоционално интелигентните поединци имаат тенденција да работат добро и да останат извонредни без оглед на областа во која се наоѓаат. Покрај тоа, теоријата тврди дека здравите академски перформанси со висока емоционална интелигенција би го поттикнале поединецот да го цени тоа во неговиот живот.

Со други зборови, повеќето луѓе поседуваат и ќе покажат комбинација од три потреби. Разбирањето на логиката на емоционалната интелигенција за академски достигнувања кај надарените ученици укажа на тоа дека таа е директно релевантна за зависната променлива, која е првата.

Првиот теоретски и најпознат модел на емоционална интелигенција (ЕИ) во областа на психологијата беше развиен од истражувачите Питер Саловеј и Џек Мајер. Овој модел беше наречен Модел заснован на способности и ја дефинира ЕИ како конструкт кој ги вклучува вештините и компетенциите за развивање, за насочување на општествениот свет во однос на способноста за препознавање и разбирање на емоциите, за управување со нив, рационално искористени. Според овој модел, конструкцијата на емоционалната интелигенција се состои од овие четири типа на вештини/димензии: а) способност за перцепција на емоции; б) способност за користење на емоциите со цел да се олесни размислувањето; в) способност за разбирање на емоциите и г) способност за управување со емоциите. Според овој модел,

емоциите се важен извор на емоционални информации преку кои се овозможува разбирање и насочување, развој на социјалната средина.

Всушност, овие двајца истражувачи се првите кои го воведоа концептот на „емоционална интелигенција“, првичната верзија на овој модел, предложена во 1990 година од Саловеј и Маер. (Метјус, Зејднер и Робертс, 2004).

Овој модел овозможи да се одговори на големата потреба во психологијата за структура на студиската организација којашто ги прикажува индивидуалните разлики во поседувањето на вештини и компетенции поврзани со емоциите. (Саловеј и Мајер, 1990). Исто така, овој модел сугерира индивидуални разлики во поседувањето на способности за обработка на информации од емоционална природа и нивната способност да ја пренесат обработката на емоциите во поширокиот аспект на размислувањето. Се верува дека овие вештини потоа се манифестираат во различните адаптивни однесувања на поединецот. Овој модел, исто така, повторно ја нагласува поврзаноста и важноста на лекувањето на односот емоција-сознание, како и начинот на кој емоциите го негуваат разумот. Исто така, моделот за кој станува збор ни дава до знаење дека интеракцијата на двата аспекта (емоционален и когнитивен) може да помогне подобро во нашето функционирање и интеракција со социјалниот контекст.

Вториот теоретски пристап кој, исто така, се обиде да ја дефинира емоционалната интелигенција, беше таканаречениот „мешан модел“ или комбиниран модел. Овој пристап ја дефинира емоционалната интелигенција во однос на карактеристиките на личноста како што се: оптимизам, импулсивност, отвореност итн. (Бар Он, 1997). Според овој модел, емоционалната интелигенција се дефинира како „поле на некогнитивни способности, компетенции и вештини кои влијаат на способноста на поединецот успешно да се справи со барањата и притисоците на кругот/контекстот“ (Бар Он, 1997).

Иако во 90-тите Џек Мајер, Питер Саловеј, Дејвид Карузо и неколку други почнаа да преземаат сериозни истражувања на полето на ЕИ, сепак, Даниел Голман (1995) го направи популарен и дополнително го разви концептот на ЕИ во доцните 90-ти, кога напиша неколку важни книги на оваа тема, особено со објавувањето на првата и најпродавана книга: „Емоционална интелигенција: Зошто може да биде повеќе од коефициентот на интелигенција“. (Goleman, D.1995). Оваа книга предизвика огромен интерес на ова поле, воведувајќи важни концепти и дефиниции за ЕИ кои имплицираа поттик за понатамошно истражување на ова поле. Голман разви посебен модел на ЕИ во текот на теоретскиот третман, она што е познато како втор модел на конструкцијата на ЕИ, кој е наречен Мешан модел на емоционална интелигенција.

Според овој модел, конструкцијата на ЕИ подразбира збир на емоционални компетенции кои не се вродени таленти, туку повеќе научени вештини во кои може да се работи, инвестира и развива за да се постигнат извонредни перформанси во различни сфери на животот. Овие компетенции според Големановиот модел вклучуваат: свесност; самоуправување; социјална свест и управување со односите. Мешаниот модел е модел-платформа која ги комбинира моделите на вештини и особини, а вклучува и психолошки типови како особини и компетенции. Големан (1998) и Бар - Он (1997) беа првите кои придонесоа за развојот на мешаниот/комбинираниот модел. Според нив, индивидуите кои имаат развиена (нагласена) емоционална интелигенција, научиле и инвестирале во нивните емоционални вештини и компетенции кои претставуваат еден вид подигање на свеста за емоционалната регулација и учење за себе и за другите.

Голман истакнува дека индивидуите се раѓаат со целокупно ниво на ЕИ, а потоа оваа predisпозиција го одредува нивниот потенцијал да ги научат овие емоционални компетенции.

Прегледот на литературата открива дека моделот на вештини (Mayer, Salovey) делумно се совпаѓа со комбинираниот модел (Goleman) поради ширината и другите сродни концепти, но и општите разлики, бидејќи моделот на вештини се фокусира на самите емоции и нивната интеракција со размислувањето како вештина (Mayer and Salovey, 1997; Salovey and Mayer 1990), додека комбинираниот модел се однесува на менталните способности и многу други психолошки карактеристики како што се мотивите, состојбите на свеста, аспектите на учење на социјалните особини на личноста. На овој начин, се забележува не толку блиска хармонија на прашањето дали областа на емоционалната интелигенција прикажува когнитивни способности за обработка на емоционалните дразби и атрибути на личноста, како што се интегритетот и карактерот или некаква леснотија на прилагодување на предизвикувачки ситуации во животот. (Метјуз, Зејднер, Робертс, 2004).

Подолу е прикажана илустрација која се однесува на суштинските прашања на моделот заснован на компетентност.

Табела 1. Структура на емоционалните компетенции

Интерперсонални компетенции	Емоционални компетенции		Социјални компетенции
Свест	Самоуправување	Социјална свест	Свест за односи со другите
Емоционална свест Точно самооценување (Само)доверба	Емоционална самоконтрола Транспарентност Соодветност Ориентација кон достигнувања Преземање иницијативи Оптимизам	Емпатијата Свест организациска / институционална Сервисна ориентација	Развој на другите Инспиративно лидерство Катализатори за промени Влијание Разрешување на конфликти Тимска работа и соработка

Во спектарот на теоретски модели на зачнување на емоционалната интелигенција, се наоѓа и третиот модел во рамките на трите најпопуларни модели на ЕИ, кој се нарекува модел на особини, а кој се однесува на индивидуалните перцепции за емоционалните способности (Bar - On, 2000). Според литературата, оваа дефиниција за ЕИ, која вклучува одредби за однесувањето и способности за самоперцепција, сугерира дека особините на ЕИ треба да се

истражуваат во рамките на личноста, бидејќи, како такви, тие често се дефинираат и третираат како индивидуални особини и особини на личноста.

Постојат неколку причини да се разбере емоционалната интелигенција заедно со личноста. Според Salovey, Mayer (1990), конструктот на емоционалната интелигенција се однесува на индивидуалните разлики во способноста да се обработуваат и користат емоционалните информации во однос на клучните области на нашето ефективно функционирање во секојдневниот живот. Овие индивидуални разлики во нашите темпераменти можат да влијаат на примената на овие емоции поврзани со емоциите. Се вели дека емоционалната интелигенција е дел од човечката личност (овие ЕИ вештини често може да се претстават и како особини на личноста), а од друга страна, личноста го обезбедува контекстот во кој функционира емоционалната интелигенција.

Во овој поглед, многу е важно да се докаже како такво, дали емоционалната интелигенција е независен конструкт или меѓусебно зависен од особините на личноста. Ова во голема мера е определено од теоретскиот модел на кој се базира студијата, бидејќи сите три модели предвидуваат различни импликации на полето на емоционалната интелигенција и други важни фактори. Разбирањето на областа на емоционалната интелигенција како дел или не од поширокиот систем на личноста може да ги направи истражувачите свесни за веројатноста за влијание врз аспектите на личноста во областа на ЕИ, или веројатноста за независен конструкт на интелигенција каде што сферата на личноста нема да има влијание врз сите. Наодите од студиите покажуваат дека сите три од овие теоретски модели имаат значајни односи меѓу нив (Стис и Браун, 2004).

Додека корелациите со традиционалните психолошки конструкции се очекува да дадат позитивни резултати, повеќе ажурирани студии за додадената вредност на емоционалната интелигенција со особините на личноста, кога ќе се тестира врската меѓу нив, покажуваат дека емоционалната интелигенција е навистина единствена конструкција што, исто така, пресметува уникатна варијанса (Ciarrochi, Chan и Caputi, 2000).

Секоја теоретска перспектива на моделите на ЕИ има за цел подлабоко разбирање и објаснување на вештините, особините и способностите поврзани со социјалната и емоционалната интелигенција; затоа, поширокиот пристап и земањето предвид на разликоста на теоретските модели во оваа област, има за цел да помогне во објаснувањето на меѓусебно поврзаните аспекти на овој комплексен и психолошки конструкт.

Трите главни теории, Mayer and Salovey (1997), Bar-On (1988; 2000) и Goleman (1998; 2002), претставуваат посебен сет на ЕИ конструкции, со теоретска ориентација и

контекст во кој секој автор на соодветната перспектива ја вградува својата теорија, со што ја споделува заедничката идеја и цел за разбирање и мерење на овие вештини /особини во однос на препознавање, користење и управување со нашите сопствени и со туѓите емоции (Goleman, 2001). Иако фокусот и теоретските дефиниции варираат во зависност од пристапите, истражувачите се согласуваат дека сите овие пристапи имаат тенденција да бидат комплементарни, наместо контрадикторни (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000). Сите три од овие теоретски пристапи, во рамките на парадигмата на емоционалната интелигенција, се обидуваат да опишат и да разберат како луѓето ги перцепираат, разбираат, користат и управуваат со емоциите на начин што ја предвидува и ја зајакнува личната ефективност во различни сфери на животот.

Овие различни ЕИ модели доведоа до развој на различни инструменти за евалуација на оваа конструкција. Овие мерни инструменти покажаа висока доверливост, со што се мерени значајни групи на вештини и компетенции кои формираат уникатни фактори кои потоа можат да се поделат на четири основни потфактори за мерење на одредени специфични димензии поврзани со областа на емоционалната интелигенција.

Првиот теоретски модел (Мајер и Саловеј) беше мотивацијата за креирање на првиот тест заснован на вештини на ЕИ, кој ја концептуализира ЕИ како збир од четири меѓусебно поврзани вештини/компетенции кои ја формираат основата или конструктот на емоционалната интелигенција. Вистинските мерења развиени од моделот заснован на вештини, развиен од Мајер и Саловеј, даваат многу важен инструмент - тестот за емоционална интелигенција Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) за мерење на овие вештини во рамките на целокупната структура на ЕИ. Овој тест се заснова на низа повторени ставки (области поврзани со овие четири вештини во емотивната сфера) за решавање на проблеми засновани на емоции.

Овие мерења на ЕИ ни помагаат да разбереме дека не сите луѓе можат интелигентно да ги препознаат, разберат и проценат емоционалните информации и другите пораки поврзани со овој тип на информации. ЕИ мерењата на ЕИ поврзани со самоизвестување покажаа конзистентна веродостојност кај различни култури, како и соодветни нивоа на веродостојност на аспектите на тестирање и повторно тестирање (Bar-On, 1997, 2000). Исто така, овие тестови покажаа задоволително ниво на веродостојност каде што просечното ниво на коефициент на алфа за овој тест е рангирано од најниско 69, до највисоко 86, со вкупен просек од 0,76 за седумте земји каде што се испитува ова поле, во прирачникот IE Coefficient (Bar-On, 1997). Сепак, резултатите од овие мерења засновани на перформансите на ЕИ, покажаа дека понекогаш имале проблеми во однос на степенот на доверливост. (Mayer, D. J.,

Salovey, P., Caruso, R. D., Sitarenious, G. 2003). Кога се занимаваме со овие мерни инструменти, прегледот на литературата открива дека истражувачот Бар-Он (2006) развил едно од првите мерења на ЕИ и го користел терминот Емоционален коефициент (EQ) за да се однесува на конструкцијата на ЕИ. Тој ја дефинира емоционалната интелигенција како вклучување на ефективно разбирање на себеси и на другите; добри односи со другите, адаптација и справување со оние околу нас со цел да бидеме поуспешни во исполнувањето на барањата на околината и интеракцијата со другите. Слично на Големан, Бар-Он тврди дека ЕИ се развива со текот на времето и може да се подобри преку различни програми, обука и терапија. Така, тој се согласува и со гледиштето на Големан за важноста на учењето и инвестирањето во оваа област за да ги поседува овие компетенции до највисок можен степен. Во овој поглед, главниот став на Големан за овие вештини поврзани со ЕИ, кои се проучувани од психолозите долги години, е дека постои богатство на импресивни истражувања кои сугерираат дека овие вештини се важни за успех во многу области од животот. (Cherniss, S. 2000). Притоа, истражувањето во оваа област беше проследено со богат дискурс за значењето, објективноста и вредноста на концептот на емоционална интелигенција. Додека за некои истражувачи овој поим има научна вредност, за други е претставен како не толку вреден и неточен концепт. Преземени се бројни истражувања со цел да се направи обид за концептуализација на ЕИ во различни форми и од различни перспективи, што се забележува и во различни дефиниции, во зависност од влијанието на факторите/димензиите кои придонесуваат и влијанието на струите/теоретските перспективи. Вообичаено верување е она дека ЕИ ги исполнува критериумите потребни за традиционалниот дел од тестот за когнитивна интелигенција. Застапниците на ЕИ тврдат дека достапните податоци ја поддржуваат идејата дека емоционалната интелигенција ги исполнува неопходните концептуални, психометриски и развојни критериуми пред да се смета дека ЕИ ја сочинува легитимната научна област и легитимната форма на интелигенција. (Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. (2004).

Бидејќи систематските научни истражувања во областа на емоционалната интелигенција немаат толку долга историја, истражувачите посочуваат дека ЕИ всушност може да постигне конструкт кој е теоретски значаен, а истовремено важен, практичен и емпириски корисен. (Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. 2004).

Широк опсег на работа на теоретски модели во областа на ЕИ ги следи разликите помеѓу различните најважни модели на ЕИ при што се истакнува дека овие разлики се доста значајни. Меѓутоа, ангажирањето и проучувањето на различните теоретски модели и концепцијата на ЕИ покажуваат дека овие теоретски модели често се совпаѓаат еден со друг, па затоа често се

создава впечаток за постоење на привремени дефиниции на концептот на ЕИ, на кој аспект се покрената широк дискурс.

Вотерхаус (2006), изразува предострожност за фактот дека наишол на многу конфликти на конструкцијата на ЕИ. Меѓутоа, во раните фази на развојот на теоретските модели, фактот за генерирање на некои теоретски модели на ЕИ е знак на валидност благодарение на конструкцијата на ЕИ, а не слабост на овој конструкт, како што нагласуваат некои од емпириските студии. Слично на овој проблем, авторот се обидува да објасни со земање релевантни примери со теории за коефициентот на интелигенција кои, исто така, биле од повеќе верзии, како и фактот дека сè уште не постои консензус за тоа што всушност е IQ и кој е најдобриот начин да се измери.

Бројните студии за ангажманот на теоретските студии од областа на ЕИ доведоа до истражување на разликата помеѓу најважните модели за ЕИ, потврдувајќи ја и релевантноста на овие разлики. (Cherniss, Extein. 2006). Сепак, авторите се согласуваат дека постои корелација помеѓу теоретските модели на ЕИ, и врз основа на тоа се поттикнува дискурсот за разгледување на дефиницијата и концепцијата на ЕИ.

Во различни студии циркулираа бројни дебати за прашањето на концепцијата на емоционалната интелигенција. Наодите покажуваат дека е многу тешко да се воспостави заеднички (едногласен) пристап доколку конструктот на емоционалната интелигенција е индивидуална способност, некогнитивна вештина, способност или компетентност. Некои важни наоди од студијата го нагласуваат она што е важно, без оглед на теоретската рамка на која се базираме, истражувачите се согласуваат дека емоционалната интелигенција вклучува емоционална свест во однос на себе и другите, професионалната ефикасност и емоционалниот менаџмент. Дополнително, овој конструкт се смета за можност/вештина во онтолошката димензија која вклучува лични и социјални компетенции, важни за човечките суштества, бидејќи промовира позитивна состојба на умот и покрај околностите/барањата на животната средина. Емоционалната интелигенција подразбира важни лични карактеристики и интерперсонални вештини во многу сфери од животот, како и стимулира истражување за подлабоко разбирање на професионалните идентитети во различни сфери (образование, благосостојба, развој, лидерство, меѓучовечки односи итн.).

Сепак, инкорпорирањето на некои автоматизирани процеси во моделите на ЕИ е многу важно бидејќи голем дел од социјалната и емоционалната сфера во нашите животи се регулирани преку поместување на овие автоматизирани процеси. Импликациите од студиите во оваа област, сепак, сугерираат адекватен начин да се испита како конструкцијата на ЕИ е концептуализирана, како и да се зголеми неговата предвидувачка вредност. Поконкретно,

студиите сугерираат конструирање на модел во кој ЕИ конструкцијата/опсегот вклучува двојни процеси кои ги карактеризираат психолошките феномени, мотивации и принципи на интеракција што го водат човековото однесување. (Ybarra, O., Kross, E., Sanchez - Burks, J. 2012).

1.1. Емоционалната интелигенција како научен конструкт

И науката и литературата имаат тенденција да ги гледаат емоциите и разумот како спротивности (на пр., Шафер, Гилмер и Шоен, 1940; Публилиус Сирус, 100 п.н.е./1961; Вудворт, 1940; Јанг, 1936 година). Неодамнешните истражувања доведоа до разбирање дека емоциите ги рефлектираат односите.

На пример, „радоста“ може да укаже на нечија идентификација со „успехот на пријателот“, додека „тагата“ може да укаже на „разочарување од самиот себе“. Од ова разбирање произлезе современото гледиште дека емоциите и интелигенцијата можат да работат рака под рака (Mayer & Salovey, 1993). Аристотел ги опишал аспектите на конструктот на емоционалната интелигенција со констатацијата „да се лутиш на вистинската личност, до вистинскиот степен, во вистинско време, за вистинската цел и на вистински начин“.

Сегашниот научен конструкт на концептот на емоционална интелигенција се развива уште од раните деведесетти, врз основа на придонесите на Reush, McClain (1940), а подоцна и од Nehemiah и Sifneos (1960). Увидот дека емоцијата и интелигенцијата (спознанието) можат да се надополнуваат една со друга стана основа на формулирањето на различни актуелни модели на емоционална интелигенција. Во сржта на овие различни модели е разбирањето на емоционалната интелигенција како конструкт кој го препознава значењето на емоционалните обрасци и како резултат на тоа расудува и решава проблеми. (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990).

1.2. Дефиниции за надареноста

Тековните дефиниции за надареноста во образованието може да се проследат наназад од извештајот Марланд, труд од 1972 година, напишан од тогашниот комесар за образование, Сиднеј Марланд. Извештајот на Марланд ја дефинира надареноста како извонредност во една или повеќе од следниве области: „општа интелектуална способност, специфична академска способност, креативно или продуктивно размислување, способност за лидерство, визуелни или изведувачки уметности или психомоторна способност (стр. 8, 1972). Комесарот Марланд ги охрабри државите да идентификуваат минимум 3-5% од нивните студенти како надарени за да им обезбедат соодветни услуги (1972). Меклејн и Фајфер (2012) известуваат дека и покрај фактот што оваа изјава беше наменета за минимален број за да се спречат одредени области да тврдат дека немаат надарени студенти, многу државни креатори на образовната политика наместо тоа, ја земаа статистиката како горна граница.

Канцеларијата за образовно истражување и подобрување на Министерството за образование на САД ја дефинира надареноста на следниов начин:

Децата и младите со извонреден талент настапуваат или покажуваат потенцијал за изведба на извонредно високи нивоа на достигнувања во споредба со другите на нивна возраст, искуство или околина. Овие деца и млади покажуваат високи перформанси во интелектуални, креативни и/или уметнички области, поседуваат необичен лидерски капацитет, вештини или се истакнуваат во одредени академски области. Тие бараат услуги или активности кои обично не ги обезбедуваат училиштата. Извонредните таленти се присутни кај децата и младите од сите културни групи, во сите економски слоеви и во сите области на човечкото функционирање (1993, стр. 26).

Законот за „Нема дете оставено назад“ (2001) ја дефинира надареноста кај учениците како способност да се истакнат во областите на „интелектуален, креативен, уметнички или лидерски капацитет, или во одредени академски области и на кои им требаат услуги или активности кои вообичаено не ги обезбедува училиштето со цел целосно да се развијат тие способности“ [дел А, дел 9101 (22)].

Ворел и Ервин (2011) поставуваат теза дека како што се проширува концептуализацијата на она што претставува надареност, полето се движи подалеку од дихотомните дефиниции за децата како надарени или ненадарени. Тие тврдеа дека надареноста може да опфати повеќе од еден домен и може да се менува во текот на развојните периоди. Исто така, тврдеа дека целта на програмите за надарени треба да им служи на максималниот можен број студенти.

Ворел и Ервин, исто така, нагласија дека институциите не треба да ги игнорираат психосоцијалните фактори кога ги идентификуваат учениците за сместување во програми за

надарени. Не само што традиционалните мерки за идентификација ги занемаруваат факторите како што се мотивацијата, за кои се покажа дека го предвидува успехот, туку тие се, исто така, почувствителни на економските и еколошките разлики што го овековечија јазот во постигнувањата помеѓу побогатите делови од населението и обесправените. Вклучувајќи мерки кои ги земаат предвид особините како што се мотивацијата и извештаите на наставниците за однесувањето на учениците, може подобро да се дефинираат атрибутите на учениците кои можеби немале можност да го исполнат својот потенцијал.

1.3. Карактеристики на надарените деца/ ученици/студенти

Според Винер (2000), се чини дека истражувањето го поддржува концептот дека академските достигнувања се резултат на интеракцијата помеѓу генетската предиспозиција и факторите на околината. Winner објавува дека надарените деца природно се истакнуваат во одредени домени и, поради оваа вродена способност, тие покажуваат поголема тенденција да ги истражуваат овие области подетално, а со тоа ги зајакнуваат нивните природни способности со вежбање и обука.

Винер вели дека надарените деца имаат и повисоки внатрешни нивоа на мотивација.

До средно училиште, надарените ученици кои покажуваат висок потенцијал и исклучителна мотивација имаат тенденција да напредуваат академски. Сепак, други фактори освен високиот коефициент на интелигенција предвидуваат подоцнежни позитивни резултати кај надарените ученици, вклучувајќи: намерно вежбање, напорна работа, одложување на задоволството и самодисциплина (Пфајфер, 2009). Факторите кои се поврзани со подобри академски резултати кај надарените студенти вклучуваат вештини специфични за доменот, висока мотивација и страст за предметот, посветеност, упорност, самоверба и можности (McClain & Pfeiffer, 2012).

1.4. Вообичаени знаци на напреден развој кај малите деца

Она што го знаеме за карактеристиките на надарените деца би можело да биде неточно, бидејќи проблемот е во изборот на предмети. Ова се случува затоа што, за да се проучат надарените студенти, истражувачите треба да бидат способни да ги лоцираат. Најздравиот начин да се направи тоа би било да се тестираат огромен број ученици и потоа да се вклучат оние кои постигнале високи резултати на тестот. Сепак, само 3-5 отсто од студентската популација ќе постигне значително повисоки нивоа, така што 95-97 проценти од учениците би биле непотребно тестирани - оние со одредено нарушување во нивниот живот а тоа значи и голем трошок за истражувачите (Портер, 2005).

Затоа, почести методи за лоцирање на надарените се оние кои вклучуваат ученици кои веќе се идентификувани како надарени или, едноставно, да одат на програми за надарени каде што присуствуваат овие ученици.

Првиот метод може да ја оцрни вашата предметна група со тоа што децата често се идентификувани како надарени само како одговор на загриженоста на родителите или наставникот за нивниот учинок или некои емоционални или социјални тешкотии што ги доживуваат.

Оваа група можеби не е типична за сите надарени деца: другите може да се подеднакво надарени, но се занемарени затоа што немаат проблеми. Резултатот е дека истражувачите пристигнуваат до група субјекти кои не се типични за целата надарена популација.

Алтернативниот метод - истражување на оние кои посетуваат програми за надарени - може да резултира со група која има повеќе од вообичаените проблеми (како и со групата погоре, што предизвикува децата да бидат идентификувани како надарени на прво место); или помалку од вообичаените проблеми, бидејќи надарената програма ги задоволува нивните академски, емоционални и социјални потреби.

Понатаму, присуството на такви програми има тенденција да се потпира на номинациите за наставници на надарените деца, што доведува до непропорционално силна застапеност на деца од средната класа и до вклучување само на оние деца кои се академски добро приспособени, додека недоволно ги претставува децата кои доживуваат тешкотии на училиште (Грос 2004; Хасторф 1997; Родел и сор. 1980 година).

Оваа фундаментална тешкотија на земање примероци се надополнува кога децата за кои читае се оние кои се консултирале со психолози, бидејќи сите овие ќе имаат проблеми во тоа време.

Така, изјавите на клиничките психолози за потребите на нивните клиенти не се однесуваат на потребите на надарените деца воопшто: немаме начин да знаеме колку надарени деца никогаш не треба да одат кај психолози (Портер, 2005).

Затоа, мора да бидеме претпазливи во врска со описите на надарените деца. Исто така, важно е да се повтори дека децата кои се надарени може да бидат такви во еден развоен домен или во многу.

Малкумина ќе бидат надарени за сè. Секој дел од ова поглавје, значи, ќе ги опише карактеристиките на децата кои се напредни во тој одреден домен. Очигледно, оние кои се надарени во повеќе од една област ќе покажат особини во секој домен.

1.5. Интелектуална надареност

Кога децата се интелектуално надарени, нивните напредни когнитивни вештини може да се видат уште од раѓање, кога многумина се веќе остри набљудувачи на нивната околина. Дури и како бебиња, тие играат активна улога во поттикнувањето стимулација од нивните физички и социјални средини (Damiani 1997; Morelock & Morrison 1996).

Дефинитивна карактеристика на надареноста е тоа што децата ги стекнуваат развојните вештини најмалку една третина порано од другите деца во истата возрастна група. Сепак, некои ќе ги стекнат своите први пресвртници на иста возраст како просечните ученици, но потоа ќе напредуваат побрзо од вообичаеното и ќе ја постигнат секоја следна пресвртница порано.

Раните интелектуални вештини се олеснети со зголемен придонес од околината и, исто така, предизвикуваат поголем придонес. Кога децата се рано мобилни, побрзо и полесно се стекнуваат со читање или можат лесно да разговараат, тие можат да пристапат до знаења кои вообичаено не се достапни за децата на нивна возраст.

Тие можат да имаат делумно корист од стимулацијата на околината поради ефикасната меморија. Се чини дека надарените ученици складираат повеќе информации во нивната меморија; добро организирајте го, осигурувајќи дека тие „ја паркираат“ меморијата во близина на други поврзани информации, што го олеснува повлекувањето подоцна и може ефикасно да пристапи до широк опсег на релевантни информации (Borkowski & Peck 1986; Haensly & Reynolds 1989; Perleth et al. 1993; Rabinowitz & Glaser 1985). Имајќи пристап до многу поврзани факти, тие можат да ги држат во првите редови на нивниот ум - односно да манипулираат со многу факти во нивната работна меморија.

Тие, исто така, можат ефикасно да ја скенираат својата меморија за да бараат релевантни информации и можни решенија (Borkowski & Peck 1986; Carr et al. 1996; Risemberg & Zimmerman 1992). Оваа функција се нарекува метамеморија и може да биде подобар претскажувач за достигнувања од IQ (Carr & Borkowski 1987). Како резултат на нивното владеење со метакогнитивните вештини, надарените ученици имаат карактеристично брзо и прецизно потсетување што им овозможува да покажат компетентност во вештина што ја научиле пред некое време.

Сепак, иако добрата меморија е неопходна за напреден развој, сама по себе не е доволна за да се произведе надареност. Тоа ниво на изведба бара и супериорни метакогнитивни вештини, стратегии што се користат за следење на сопственото размислување, наместо диригент што ја регулира изведбата на оркестарот. Овие метакогнитивни вештини опфаќаат три аспекти: свесност за нашите процеси на размислување; знаење за нашите способности,

како да ги користиме стратегиите за учење и кога и зошто да ги користиме; и контрола врз процесите на планирање, следење и евалуација што се користат за регулирање на нашето размислување (Schraw & Graham 1997).

Надарените ученици имаат супериорно метакогнитивно знаење и имаат тенденција да користат метакогнитивни стратегии порано од просечните ученици (Hannah & Shore 1995; Schwanenflugel et al. 1997). Овие вештини се наведени во делот 1.1. Меѓутоа, нивните супериорни метакогнитивни вештини се покажуваат, главно, кога децата се заинтересирани за некоја задача (Каневски 1992). Заморот, исто така, може да влијае на нивната употреба на метакогнитивните вештини и може позабележително да се појави кај малите деца со високи способности, поради фактот што тие вложиле толку многу енергија во задачата.

Интелектуално надарените деца со висока меморија и метакогнитивна контрола поседуваат способност за брзо учење, сложено решавање на проблеми и способност да се следат ефектите од нивните постапки и да се приспособат нивните постапки по потреба (Rabinowitz & Glaser 1985; Shore & Dover 1987). Ова е особено клучно кога задачите се нови и предизвикувачки (Carr et al. 1996): што остава простор за извршување задачи од повисок ред, како што е разбирање на значењето на пасус во книга наместо едноставно дешифрирање на зборовите (Џексон и Батерфилд 1986).

Резултатот е дека надарените ученици развиваат пошироко и подлабоко знаење од просечните ученици (Китано 1985) и честопати можат да ги применат овие информации на апстрактни или сложени концепти - како што се смртта или времето - многу порано од нивните возрасни другари. Сепак, тие не можат нужно да се справат емоционално со степенот на информации што ги посакуваат интелектуално.

Резиме на заедничките показатели за напреден развој кај малите деца.

Когнитивни (мисловни) вештини.

Децата кои се интелектуално надарени покажуваат многу од следниве карактеристики:

- Рано постигнување на развојните пресвртници (барем една третина порано);
- Брзо учење;
- Остро набљудување на околината;
- Активни во предизвикувањето стимулација од околината;
- Брзо и точно потсетување;
- Потсетување на вештините и информациите воведени пред некое време;
- Подлабоко знаење од другите деца;
- Разбирање на апстрактни концепти (на пр., смрт или време).

1.6. Академска надареност

Децата кои се интелектуално и академски надарени можат да:

- читаат, пишуваат или користат броеви на напредни начини;
- пишуваат други зборови освен нивното име пред да влезат во училиште;
- прикажуваат напредни преференции за книги и филмови (освен ако не се премногу чувствителни на постари теми).

Стилови на учење - Многу надарени деца не само што постигнуваат повеќе од просечното, туку и на задачите им приоѓаат со софистициран стил. Сепак, нивната примена на задачи соодветствува на заморот и обесхрабрувањето (веднаш или долгорочен) и степенот на предизвик. Сепак, кога постигнуваат високи дострели, тие покажуваат:

- будност;
- одговорност на нови стимули;
- брзина и ефикасност на обработката на информациите;
- подготвеност за размислување кога е потребно за да се одржи точноста;
- претпочитање на предизвик и сложеност;
- отвореност кон нови идеи и искуства;
- мотивација и љубопитност во потрагата по разбирање;
- широк спектар на интереси;
- интензивен фокус или способност да се нурнат во областа на интерес со цел да се постигне длабочина на разбирањето;
- подолг од вообичаениот распон на концентрација на предизвикувачки теми од интерес (но може да „прелетаат“ од една активност во друга ако активностите не се доволно предизвикувачки);
- рана употреба на метакогнитивни вештини за управување со сопствените процеси на размислување;
- внатрешен локус на контрола;
- независност во предизвикувачки, нерутински задачи;
- подготвеност за преземање ризици;
- истрајност наспроти пречките;
- толеранција на двосмисленост.

Креативен стил на размислување - Децата кои се интелектуално и креативно надарени може да ги прикажат следните стилови на учење, применувајќи ги во домени или во еден домен во кој се истакнуваат:

- имагинација;
- креативно решавање на проблеми;
- употреба на интуиција (т.е. дозволување дел од нивното размислување да се појави на предсвесно ниво);
- флуентност, што ја одразува способноста за примена на опсег или количина на идеи;
- флексибилност, која се однесува и на квалитетот на идеите што се однесуваат на проблемот и на вештината за прилагодување на нивниот стил на учење на барањата и целите на задачата;
- да не се усогласуваат и да ги отфрлаат границите.

Аудитивно-секвенцијален стил - Децата кои учат слушајќи и честопати нарачувајќи идеи:

- учат последователно, една по една идеја;
- аналитички ги разредуваат проблемите до најситни делови;
- добро внимаваат на деталите;
- добро учат од вербални упатства;
- способни се да извршуваат неколку работи последователно;
- размислуваат логично;
- имаат добри вештини за планирање;
- организирани се;
- помалку се импулсивни од другите во истата возрасна група;
- имаат јасно разбирање за причините и последиците;
- повторуваат со цел да запомнат;
- во училиште постигнуваат разумно конзистентни оценки во сите области.

Визуелно-просторен (или холистички) стил - Децата кои учат со формирање на визуелни слики на концепти може подоцна да напредуваат пред другите, но сепак:

- ги учат концептите одеднаш;
- синтетизираат идеи — односно состави;
- ја гледаат големата слика и, соодветно, може да пропуштат детали;
- учат интуитивно;
- имаат она што може да се нарече само „необични“ организациски системи;
- учат веднаш и затоа нема да имаат корист од вежбање или повторување;
- во училиште, добиваат нееднакви оценки по предметите.

Говорни и јазични вештини - Интелектуално надарените деца со напредни вербални вештини често покажуваат:

- рано разбирање;
- напреден говор во однос на вокабуларот, граматиката и јасната артикулација;
- употреба на метафори и аналогии;
- способност спонтано да измислуваат песни или приказни;
- способност за менување на јазикот за помалку зрелите деца;
- употреба на јазикот за вистинска размена на идеи и информации на рана возраст;
- софистицирана смисла за хумор.

Моторни способности - Многу интелектуално надарените деца имаат фини моторни вештини кои заостануваат зад нивното интелектуално ниво. Од друга страна, оние кои се надарени во моторниот домен, можат да покажат низа од следниве карактеристики:

- ран моторен развој, особено во вештините кои се под когнитивна контрола како што е рамнотежата;
- способност да се лоцираат во средината;
- рана свесност за лево и десно;
- можност за составување нови или тешки загатки;
- способност за распарчување и повторно составување предмети со необична вештина;
- способност за изработка на интересни форми или обрасци со предмети;
- напредно цртање или ракопис;
- високо ниво на физичка енергија.

Социјални вештини - Интелектуално и вербално напредните мали деца обично се напредни и во нивните социјални вештини, покажувајќи некои од следниве карактеристики:

- високо развиена емпатија кон другите;
- помала егоцентричност: тие можат да ја сфатат причината за туѓите емоции;
- напредни интереси за игра;
- рана способност за играње игри со правила;
- рана способност за создавање блиски пријателства;
- барање постари деца или возрасни за дружење;
- самоизолација при играње ако не се достапни интелектуални врстници;
- често се барани од други деца заради нивните идеи за игра и чувството за праведност;

- лидерски способности;
- ран развој на морално расудување;
- ран интерес за социјалните прашања кои вклучуваат неправди.

Емоционални и бихејвиорални карактеристики - Некои интелектуално надарени деца се и емотивно надарени. Овие деца може да прикажат:

- емоционална чувствителност, интензитет и одговорност;
- за некои, рана егзистенцијална свест;
- ран развој на стравови;
- ран развој на самопоим и свесност да се биде различен;
- самодоверба во нивните силни домени;
- перфекционизам, во смисла на високи стандарди;
- прекумерна чувствителност на критики;
- фрустрација која може да доведе до емоционални или бихејвиорални испади;
- прифаќање на одговорноста што обично им се дава само на постарите деца;
- несообразност.

Академска надареност - Интелектуално надарените деца не се нужно академски надарени. Малкумина се рани читатели (Perleth et al. 1993; Robinson 1993): ако малите деца читаат пред училишна возраст без структурирана настава, тоа обично значи дека тие се исклучително надарени (Gross 1999, 2004). Слично на тоа, некои ќе ги усвојат бројките на напреден начин, но многумина не го прават тоа.

Овој недостиг на напредок во академските домени е разбирлив кога ќе препознаеме дека постојат многу начини да се биде интелектуално ведар, освен во вештините за читање, пишување и математика: додека некои интелектуално надарени деца ќе бидат и интелектуално и академски надарени, други ќе имаат просечни академски нивоа. Ова е причина за некои случаи на несогласување помеѓу родителите и наставниците за тоа дали детето е или не е надарено, како што е дискутирано во Поглавје 8.

Ако читаат рано, малите надарени деца може да имаат напредни преференции за книги и филмови, иако нивната емоционална чувствителност предизвикува многумина да ги избегнуваат темите во книгите или видеата наменети за постари деца. Во исто време, некои деца кои рано читаат го маскираат ова на училиште. Некои можеби мислат дека погрешно читаат и затоа го копираат стилот на запирање на нивните соученици; некои не сакаат да го привлечат вниманието со читање во нивниот нормален течен стил; а некои не сакаат да ги

посрамотат своите соученици. Така, наставникот не ги слуша нивните напредни вештини и не е свесен дека дома нивното читање е софистицирано. Снимањето на нивното читање дома и носењето на лентата до наставникот е еден начин да се надмине оваа погрешна перцепција.

Стилови на учење - Не само што интелектуално надарените деца можат да научат повеќе, туку и начинот на кој тие учат е типично пософистициран отколку оној на просечните ученици (Sternberg & Grigorenko 1993). Тие имаат тенденција да бидат порефлексивни, помалку импулсивни во размислувањето и пометодични во пристапот кон задачите. Од друга страна, тие можат брзо да одговорат кога тоа е оправдано.

Мотивација - Кога ги претставуваме со предизвикувачка и возбудлива средина, малите надарени деца се интензивно љубопитни: тие бараат да знаат и да разберат уште од мали нозе. Се чини дека надарените поединци имаат силен, вроден нагон значајно да ги применат своите вештини и добро да ги користат своите ресурси (Gruber 1986; Sternberg & Lubart 1991). Тие бараат да совладаат нови вештини, што може да се должи на нивната невролошка потреба за зголемена стимулација (Morelock & Morrison 1996). Со доволен предизвик, тие се подготвени да инвестираат енергија во задачите и да посветат внимание на задачите со цел да развијат компетентност (Baska 1989; Csikszentmihályi 1991; Renzulli 1986; Runco 1993; Sternberg & Lubart 1991; Vallerand et al. 1994).

Вештини за внимание - Сликата за вештините за внимание на надарените деца е измешана, делумно поради мноштвото видови внимание. Овие форми се опишани од Zentall (1989). Првиот тип на внимание е одржување на ниво на возбуда или будност за да присуствувате. Во оваа димензија, надарените деца често се опишуваат како повнимателни од помалку напредните деца (Morelock & Morrison 1996; Tannenbaum 1992), за што понекогаш се вели дека е поврзано со лоша шема на спиење, иако има малку докази за тоа (Freeman 1983, 1991; Moltzen 1996a; Perleth et al. 1993).

Вториот тип на внимание е привлекување внимание за да се фокусира на некоја активност. Од неколкумесечна возраст, надарените деца покажуваат претпочитање за нови стимули и тенденција да се навикнат (т.е. губат внимание) на стимули кои се повторуваат (Lewis & Louis 1991; Perleth et al. 1993; Slater 1995; Tannenbaum 1992). Накратко, фокусот на надарените деца на некоја активност ќе зависи од тоа колку интелектуално стимулира.

Третиот тип на внимание е задржување на вниманието со текот на времето - односно распон на концентрацијата. Малите надарени деца може да покажат интензивна апсорпција (долг распон на концентрација) кога се вклучени во тема од интерес; сепак, кога некоја

активност не е предизвикувачка, тие може да „прелетаат“ од една во друга активност без навистина да се апсорбираат во некоја. Тие можат да бидат особено нетрпеливи и невнимателни со повторување на активности кои веќе ги разбираат (Clark 2002; Kitano 1990a). Во меѓувреме, оние кои се суштински мотивирани - што е позитивна работа - нема да бидат убедени да прифатат мачни задачи дури и со ветување за надворешни награди (Kolb & Jussim 1994). Нивниот очигледно краток распон на концентрација понекогаш може да покрене прашања за нарушување на хиперактивноста со дефицит на внимание (АДХД), но оваа состојба не значи неспособност да се одржи вниманието, туку неспособност да се даде на задачата потребното внимание. Ако бистрите деца не се концентрираат, може да биде затоа што задачата е толку лесна што нема потреба да ѝ обрнуваат внимание (Kaufmann & Castellanos 2000).

Четвртиот тип на внимание е селективно внимание. Ова вклучува скенирање низа стимули за да се види кои аспекти се најважни и кои може да се игнорираат.

Конечно, постои наизменично или поделено внимание. Ова е клучна вештина за почеток на училиште, бидејќи децата треба да бидат способни да ја слушаат следната директива додека завршуваат претходна задача што вклучува поделба на нивното внимание помеѓу она што го прават и следната инструкција. Со оглед на нивната напредна метакогнитивна контрола, надарените ученици веројатно ќе бидат вешти во овие последни две форми на контрола на вниманието.

Локус на контрола - Важно верување дека децата учат преку искуство е тоа дали тие самите можат да ги контролираат резултатите (што се нарекува внатрешен локус на контрола), или дали среќата, судбината или другите луѓе контролираат што се случува со нив (што значи да имаат надворешен локус на контрола). Постојат некои докази дека надарените деца со високи достигнувања развиваат внатрешен локус на контрола порано од помалку напредните деца (Brody & Benbow 1986; Clark 2002; Kammer 1986; McClelland et al. 1991). Се смета дека нивното силно верување во лична контрола го поткрепува нивното засилено самоуправање и ги мотивира ефективно да ги користат нивните стратегии за решавање проблеми (Чан 1996).

Независност - Напорот на надарените деца за независност може да биде парадоксален во раното детство. Многумина претпочитаат да работат самостојно, можеби поради разликите помеѓу нивните нивоа на вештини и оние на нивните возрасни другари. Други бараат многу стимулација и, како доенчиња, можеби научиле да се потпираат на возрасните за да го обезбедат тоа; тие продолжуваат да го прават тоа дури и откако ќе бидат способни самите да генерираат влез. Сепак, други би можеле жестоко да инсистираат да прават работи (на пр., да

се облекуваат) сами, но, штом интелектуално ќе ја совладаат задачата и таа нема понатамошен интерес за нив, тогаш воопшто ќе одбијат да го направат тоа.

Креативен стил на размислување - Вештините за пронаоѓање и решавање проблеми на надарените деца се често креативни, овозможувајќи им да видат прашање од низа перспективи, понекогаш давајќи оригинални сознанија (Shore & Kanevsky 1993). Нивното различно или флексибилно размислување е овозможено со нивното владеење во метакогнитивната контрола (Carroll & Borckowski 1987) и поседувањето на голем број информации и идеи за манипулација.

Аудитивно-секвенцијален стил на учење - Мнозинството поединци - според Силверман (2002), можеби дури две третини - најефикасно учат слушајќи. Бидејќи со јазикот еден збор се пренесува пред друг, овие поединци, исто така, имаат тенденција да бидат компетентни во редоследот на идеите. Нивниот карактеристичен стил на учење (како што е наведен во Рамката 1.1) е компатибилен со повеќето наставни методи во училиштата, така што овие надарени деца често добро се справуваат со училиштето и се академски надарени.

Визуелен просторен (или холистички) стил на учење - Во меѓувреме, преостанатата една третина од учениците користат слики за учење. Тие гравитираат кон активности кои вклучуваат градење, создавање или ракување со предмети, вклучувајќи уметност, градење, готвење, дизајнирање, цртање, измислување и склопување и расклопување на предмети (Лубински 2003).

Овие деца гледаат цела шема одеднаш, па затоа немаат потреба да ја разложуваат на нејзините составни делови за да ја разберат. Ова значи дека тие често сметаат дека последователните задачи се фрустрирачки, бидејќи тие бараат пристап од еден чекор во исто време, додека тие претпочитаат да ги прават работите како целина. Нивниот стил на учење често е во спротивност со повообичаениот аудитивен стил на настава во училиштата и нивната несообразност може погрешно да се протолкува како потешкотија во учењето, а не како сила. Може да се манифестира како:

- очигледна тешкотија со следење на повеќе од една инструкција во низа;
- иритација поради тоа што треба да се покаже функционирањето со работи како што се аритметички равенки;
- способноста да се читаат зборовите како целина, наместо фонетски - а учењето за читање фонетски само ги збунува;
- потешкотии со задачите кои за аудио-секвенцијалните ученици изгледаат лесни (бидејќи содржат неколку чекори), додека се многу способни за задачи кои, за другите, изгледаат тешки бидејќи бараат апстрактно расудување. Како резултат на тоа, визуелно-

просторните ученици може да не успеат или да изгледаат дека не се способни за рутински задачи - што, пак, може да значи дека тие не добиваат предизвик за постимулативни задачи (на кои веројатно ќе бидат многу успешни);

- да се биде повеќе од вообичаено нетолерантен за вежбање и повторување бидејќи, откако сте ја виделе целосната слика, вежбата не ја подобрува таа слика (додека вежбата го подобрува потсетувањето на аудитивно-секвенцијалните ученици);
- да се нефлексибилни кога инструкциите на возрастните се разликуваат од планот што го замислуваат во нивната глава, така што тие ќе преговараат со возрастните наместо да се усогласат со нивните упатства; и/или
- подесување на аудитивните информации (кои се појавуваат во сон или физички се повлекуваат од аудитивната стимулација), особено кога се изложени на визуелна стимулација како, на пример, кога гледаат телевизија и не можат да ги слушнат своите родители.

Говорни и јазични вештини - Многу интелектуално надарени деца зборуваат многу порано отколку што е типично, што резултира со поширок и покомплексен вокабулар и структура на реченици уште од рана возраст (Lewis & Louis 1991; Moltzen 2004a; Perleth et al. 1993). Уште поважно од говорот е предвременото разбирање на јазикот кај децата, кое уште од рана возраст е силен показател за интелектуалните способности (Freeman 1993; Guilford et al. 1981; Moltzen 2004a; Perleth et al. 1993; Robinson 1993; 1989).

Усовршувањето на јазикот на надарените деца има три ефекти: прво, им овозможува да ги изразат своите потреби уште од порана возраст. Нивното логично размислување може да доведе до постојани прашања на кои бараат детални, длабински одговори. Нивниот постојан разговор може да доведе или до уживање или до игнорирање (Bromfield 1994). Во меѓувреме, нивниот напреден јазик - што е толку очигледен знак за интелектуална надареност - може да ги прелаже возрастните да очекуваат премногу од нив во други сфери.

Второ, нивната способност со јазикот им овозможува да ги разберат информациите доставени од возрастните. Вербално надарените мали деца можат да ги сфатат разговорите за возрастни порано од вообичаеното, што резултира со зголемување на количината на информации што им се достапни, но и ран интерес за „бизнисот за возрастни“. Нивниот напреден разговор може да ги направи интересни придружници, но постои поврзан ризик родителите да им се доверат премногу, што ќе резултира со тоа нивните деца да станат загрижени за проблемите на возрастните.

Трето, нивните јазични вештини дозволуваат употреба на саморазговор (метакогнитивни вештини) за управување со нивното учење и однесување. Овие три аспекти на јазикот го

продолжуваат развојот на доенчињата во тоа време и претставуваат предност што трае (Фриман 2000).

Покрај нивниот широк речник, напредните вештини за вербално расудување, точната граматика и раното разбирање, некои специфични знаци за напредните јазични вештини на младите надарени деца се наведени во Рамката 1.1. Можеби неочекувана манифестација на нивните напредни когнитивни и јазични способности за рано разбирање на хуморот кај децата. Ова се случува затоа што нивните когнитивни и јазични вештини им овозможуваат да знаат што е типично и затоа го ценат хуморот во исклучоци или неусогласеност.

Моторни способности - Како и во сите други области на развој, децата со напредни способности за учење често рано стекнуваат моторни вештини - особено вештини кои се потпираат на когнитивната контрола, како што е рамнотежата, за разлика од оние кои се потпираат само на сила или издржливост (Robinson 1993; Roedell et al. 1980). Ова може да се појави исклучително рано како, на пример, кога новороденчињата развиваат контрола на главата и рано ги интегрираат вродените рефлекси, дозволувајќи (на пример) асиметрична употреба на рацете на помлада возраст од вообичаената возраст. Подоцна, тие лесно учат нови физички движења и можат да се лоцираат во околината. Нивната супериорна координација, перцепција за животната средина и напредните вештини за планирање придонесуваат за намалена стапка на несреќи во детството. Овие вештини може да доведат и до рана свесност за лево и десно.

Сепак, фините моторни вештини на интелектуално надарените деца (координација на рака-око) можеби нема да продолжат порано од нормата (Tannenbaum 1983), а нивниот побавен развој на овие вештини може да им застане на патот на нивните други достигнувања.

Спротивно на тоа, децата кои се надарени во своите фини моторни вештини можат да бидат компетентни за составување нови или тешки загатки, расклопување и составување предмети со необична вештина или правење интересни форми или обрасци со предмети.

Социјални вештини - Надарените деца можат да покажат низа социјални способности од раното детство па наваму.

Емпатија - Многу надарени деца се помалку егоцентрични од нивните врстници (Shore & Kanevsky 1993). Егоцентричноста не се однесува на себичноста, туку на способноста да се забележат туѓите емоции и да се заклучи нивната причина, користејќи свесност дека чувствата на другите може да се разликуваат од сопствените. Така, децата со елементи на емоционална надареност се почувствителни на потребите или чувствата на другите луѓе отколку нивните другари на иста возраст.

Игра - Малите надарени деца често учат да играат игри со правила порано од другите деца и спонтано ги инкорпорираат академските активности и активностите за описменување во нивната игра (Китано 1985). Тие имаат напредни играчки интереси и однесувања (Robinson 1993) и затоа може да се обидат да ја структурираат играта на група возрасни другари на премногу сложен начин (Webb 1993). Кога помалку способните деца губат интерес и талкаат, надарените деца понекогаш го толкуваат овој очигледен недостаток на интерес како нивно отфрлање, наместо да го припишуваат на фактот дека другите деца сè уште не можат да играат на посоефицицирани нивоа.

Пријателства - Поради нивната способност да сочувствуваат со другите и недостигот на интелектуални врсници, малите надарени деца често формираат силна приврзаност кон еден или двајца пријатели (Башка 1989). Додека малите деца обично ги сметаат за пријатели децата со кои играат најмногу, надарените деца имаат тенденција да бидат способни да развијат вистински реципрочни пријателства многу порано.

Меѓутоа, оваа шема е очигледна само кога надарените деца можат да најдат вистински (интелектуални) врсници. За да го направат тоа, многумина бараат постари деца и возрасни за дружење или бараат да бидат сами (Кларк 2002; Дејвис и Рим 2004; Луис и Луис 1991). За да ја задоволат својата потреба за друштво, многумина имаат имагинарен другар за игра, иако тоа е вообичаено и кај децата со висока имагинација (кои можеби не се надарени).

Воспитувачите не можат да очекуваат надарените деца да покажат соодветни вештини за врсниците кога им недостасуваат врсниците. Ова нагласува дека социјалните вештини се потпираат на социјалниот контекст, како што покажува фактот дека социјалните тешкотии на надарените деца обично се намалуваат кога ќе најдат интелектуални врсници (Morelock & Morrison 1996).

Лидерство - Малите надарени деца често покажуваат рани лидерски способности, како што се спремност да прифатат одговорност, употреба на јасна комуникација, приспособливост, флексибилност, предност за насочување наместо следење на активности, способност да се синтетизираат идеите на членовите на групата за да се формулира план и самодоверба кон другите (Moltzen 2004a). Честопати другите деца ги бараат нивните идеи и одлуки. Нивните вербални и расудувачки вештини им дозволуваат да се справат со конфликтот неагресивно, предлагајќи голем број решенија за социјалните дилеми (Morelock & Morrison 1996). Тие имаат вербални способности да влијаат на однесувањето на другите деца, иако тие, исто така, може да ги користат нивните вештини манипулативно.

Морално расудување - Бидејќи се помалку егоцентрични и поемпатични отколку што е вообичаено за нивната возраст, надарените деца обично имаат напредно чувство за правда

(Baska 1989; Clark 2002; Davis & Rimm 2004; LeVine & Tucker 1986). Ова се изразува во нивната способност да донесуваат сложени морални пресуди порано од нивните другари на иста возраст (Грос 2004), иако тие не се нужно повеќе способни да донесуваат морални одлуки во реалниот живот (Фриман 1993; Молтцен 1996а; Робинсон 1993).

Овој напреден систем на вредности може да претставува проблем за надарените деца. Прво, може да ги интензивира нивните чувства дека се различни (Грос 2004). Кога другите деца прават нешто што е развојно нормално, но за кое знаат дека е „погрешно“, надарените деца можат да бидат навредени и збунети. Второ, нивните морални вредности можат да ги поттикнат нивните лични интереси, што понекогаш доведува до презир кон популарните активности (на пример, спортот) кои немаат „значење“. Трето, алтруизмот и сочувството на момчињата може да бидат во конфликт со стереотипите за момчињата како „тврди момци“ и затоа може да доведат до отфрлање од врстниците или може да предизвикаат да се однесуваат на начини што се во спротивност со нивните вредности, само за да можат да се вклопат (Lovecky 1994b).

Четврто, интересот на надарените деца за општествените прашања - особено оние кои вклучуваат кршење на правдата - понекогаш ја надминува нивната емоционална зрелост и способност да се справат, и може да се судри со нивната потреба да се фокусираат на сопствениот раст (Башка 1989).

Конечно, нивното чувство за морал и нетолеранција кон лицемерието може да значи дека тие не сакаат да ги кажат оние „бели“ (социјални) лаги кои често ги подмачкуваат тркалата на социјалните интеракции: нивната брутална искреност понекогаш ги вознемирува другите луѓе (Грос 2004).

Децата можат да бидат надарени само во интелектуалниот домен или, надарени и интелектуално и во социјално-емоционалната сфера. Веројатно последната група е онаа на која Силверман и другите реферираат кога опишуваат многу надарени деца како емоционално почувствителни, поинтензивни и одговорни од просечните ученици (Miller et al. 1994; Morelock 1996; Piechowski 2003; Silverman 1993b). Во мојата клиничка пракса и јас наоѓам многу интелектуално надарени деца кои, за разлика од митот за слабо адаптираното дете, тие се навистина емоционално посвесни, интуитивни, проникливи и грижливи. Ова често се рефлектира во описите на другите за овие деца: бабите често коментираат дека новороденчето било овде порано, други зборуваат за детето како мудро родено, Ирците ова битие го нарекуваат феј, некои велат дека детето е стара душа. Сето ова звучи фантастично, но, настрана од јазикот, ваквите коментари се однесуваат на емоционалната свест на децата, на фактот дека тие се прилагодени на себе и на другите и дека, без објаснување, можат да ги

разберат туѓите емоции и да ги користат сопствените чувства за да донесуваат проникливи одлуки.

Емоционалната интелигенција повлекува и емоционална самосвест, при што поединците ги набљудуваат, препознаваат и разбираат сопствените емоции и нивниот извор, како и саморегулација, при што тие можат да управуваат со нивните емоционални одговори, со резултат дека емоционалната перцепција го олеснува размислувањето, а расудувањето ги зема предвид емоциите (Maree & Ebersöhn 2002; Mayer et al. 2001; Pfeiffer 2001). На овој начин, емоциите и процесите на размислување се интегрираат, што резултира со подобро приспособување на животните барања, зголемена свест за сопствените и туѓите чувства и подобрена способност за управување со односите. Во исто време, способноста да се биде емотивно прилагоден на себе и на другите може да биде по одредена цена на неговиот сопственик. На пример, подлабоката и пошироката база на знаење на надарените ученици може да ги поттикне да испитуваат апстрактни прашања пред да имаат емоционална зрелост да се справат (Roeger 1977). Овие емоционални особини можат да предизвикаат појава на социјална или емоционална незрелост, бидејќи децата интензивно се вознемируваат за прашања кои може да изгледаат тривијални за другите. Во меѓувреме, како што веќе споменавме, чувствителните момчиња можат да бидат отфрлени од нивните врстници затоа што не се доволно „мачо“ (Lovecky 1994b). Тоа значи дека емоционалната надареност може да биде и благослов и предизвик.

Ран развој на стравови- Еден резултат од комбинацијата на напредна когнитивна и социјална свест со зголемена чувствителност е тоа што надарените деца понекогаш развиваат стравови порано од другите деца (Derevensky & Coleman 1989; LeVine & Tucker 1986; Robinson 1993), кога можеби се премногу млади емотивно за да се справат со нивната прерана имагинација (Chamrad & Robinson 1986). Друга последица на когнитивниот и социјалниот напредок е тоа што надарените деца порано ја губат својата детска невиност и верувањето во магичност (Roeger 1977).

Самопочит - Самоконцептот на надарените деца се развива рано (Delisle 1992) што, пак, го забрзува нивното признавање дека се различни од другите деца (Clark 2002; Harrison 2003). Иако оваа свест може да ги наведе да претпостават дека нешто „не е во ред“ со нив, во целина најнадарените деца се уверени во своите вештини, особено во доменот во којшто се надарени.

Перфекционизам - И покрај недостигот на докази, надарените деца често се опишуваат како некои кои поставуваат високи стандарди за сопствените перформанси и дека бараат многу повеќе од себе отколку нивните родители или наставници. Оваа особина обично се нарекува перфекционизам. Тоа не е единствено само за надарените ученици, се разбира, ниту

е нужно штетно лично (како што ќе се дискутира во поглавјата 3 и 4). Меѓутоа, кога стандардите за казнување се применуваат на други деца, тоа може да резултира со нивно отфрлање од другите, а со тоа и да чувствуваат социјална изолација.

Егзистенцијална свест - Понекогаш наречена „духовна интелигенција“, егзистенцијалната свест се однесува на детското истражување на интелектуалните прашања како што се смислата на животот и емоционалната потрага по лично значење или вредност, за меѓусебни врски или комуникација меѓу нив и другите (Zohar & Marshall 2000). Ваквите егзистенцијални прашања окупираат многу надарени деца на порана возраст и со поголем интензитет отколку што е типично за нивните врстници (Lovecky 1998; Sisk 2002). Уште од најраните години, многумина ја сфаќаат големата слика или контекст во нивниот свет и започнуваат доживотна потрага по рамнотежа во самиот живот и значајна патека во животот.

Чувствителност - Имањето високи стандарди за себе и желбата да бидат забележани од другите може да ги направи надарените деца премногу чувствителни, особено на критики (Mendaglio 1994, 1995b). Како резултат на ограниченото животно искуство, надарените може погрешно да ги толкуваат овие пораки (Freeman 1983; Mendaglio 1994).

Фрустрација - Додека екстремно надарените деца од предучилишна возраст имаат тенденција да бидат успешни во сите развојни области, оние со благо напреден интелектуален развој постигнуваат само малку подобри резултати во вештините на фината моторика (Tannenbaum 1992). Резултатот е дисонантен развој помеѓу различните развојни домени, што може да доведе до фрустрација. Децата можеби ќе можат да го концептуализираат она што сакаат да го прават, но не можат да го постигнат тоа поради нивната рачна умешност соодветна на возраста (Chamrad & Robinson 1986; Freeman 1983; Kitano 1986; Roedell et al. 1980; Webb 1993; Whitmore 1980).

Зрелост - Од една страна, надарените деца често прифаќаат обврски кои обично им се даваат само на постарите деца; од друга, тие можат да имаат емоционални или бихејвиорални испади кои изгледаат многу незрело (Robinson 1993).

Несообразност на однесувањето - Поради нивната независност, надарените деца имаат тенденција да се спротивстават на обидите на возрасните да го контролираат нивното однесување (Delisle 1992; Kitano 1990a) (прашање за кое повторно разговарам во Поглавје 6). Иако нивното интелектуално преземање ризик често се рефлектира во напредното учење, тоа може да резултира со кршење на „правилата“ на невообичаени и неочекувани начини, и така може да изгледа како „правење зло“ (Mares 1991). Иако не мора да одговараат на самите очекувања, малите надарени деца често сакаат другите да ги почитуваат правилата (Kitano 1985).

Исклучително надарени деца - Исто како што степените на оштетување на слухот имаат значителни импликации за тоа дали децата ќе учат преку слушање или пишување, така и степените на надареност имаат значителни импликации за потребите за учење на децата. Кога ги опишуваме карактеристиките и потребите на надарените деца, треба да бидеме свесни за нивото на надареност за кое зборуваме, бидејќи информациите за благо или умерено надарените деца можеби не се релевантни за оние кои се исклучително надарени, додека описите на исклучително надарените може да го надуваат нашиот концепт за надареност и да нè натераат да го занемариме во неговите поблаги форми.

Иако оценките за коефициент на интелигенција не се совршено мерило за интелектуалната надареност, и иако поединците можат да бидат надарени во домени различни од интелектуалните, нивоата на надареност често се означуваат со нивните IQ резултати. Од причините дискутирани во Поглавје 2, усвојувам конзервативна дефиниција за надареност која ги опфаќа само првите 3-5 проценти од населението, давајќи ги категориите на интелектуална надареност наведени во Табела 1.1. Сепак, бројките за преваленцата во оваа табела се неизвесни: од непознати причини, има повеќе луѓе во опсегот на исклучително надарени отколку што би се очекувало (Грос 2004). Но, дури и ако ги удвоиме бројките дадени во табелата, децата со исклучителни и длабоки нивоа на надареност се исклучително ретки. Ова ги прави тешки за препознавање бидејќи повеќето наставници ќе поминат низ целата своја кариера без да сретнат ниту еден.

Исклучително надарените деца генерално се исклучително напредни во повеќето развојни домени, и тоа многу рано (Грос 1999, 2004; Ловеки 1994а). Како и со другите надарени деца, тие може рано да се здобијат со вештини за зборување, одење и читање, но, со тоа што се мешаат, потоа напредуваат толку брзо што некои развојни фази се практично незабележливи. Тие може да преминат од одење со помош до одење сами за еден месец, наместо вообичаеното.

Табела 2: Нивоа на надареност

Ниво IQ ¹	Wechsler Binet IQ ²	Стенфорд – преваленца ³	Очекувано
Благо	130 – 144	132 – 148	2 во 100
Умерено	145 – 159	149 – 164	1 во 1000
Исклучително	160 – 174	165 – 180	3 во 100000

Длабоко	175 ⁺	181 ⁺	3 во 10 милион
---------	------------------	------------------	----------------

Notes. 1 WPPSI – III и WISC – IV всушност не мерат над 160 IQ поени (Wechsler 2002, 2003).

2 Петтото издание на Stanford – Binet не мери над 164 IQ поени.

3 Извор на бројки за преваленца: Sattler (2001).

По 3,5 месеци ќе може да ги поврзе зборовите во фрази, во рок од неколку месеци од неговиот прв збор (Бруто 1999, 2004; Грос и Почеток 1990 година). Нивните математички вештини се обично напредни, додека нивниот правопис може да изгледа како невнимателен, но всушност грешките се должат на нивната употреба на софистициран речник (Грос 2004). Раното читање прави разлика помеѓу благи и високи степени на надареност, при што исклучително надарените деца учат да читаат пред да тргнат на училиште и покрај малата инструкција и продолжуваат да го сметаат читањето како нивна омилена форма на рекреација во текот на детството (Gross 1993a, 1999, 2004; Gross & Почеток 1990 година).

Од социјален аспект, со исклучок на недостигот на интерес за спорт, нивните хоби, интереси и избори за пријателство обично наликуваат на оние на децата четири или пет години постари (Грос 2004). Пошироката дискрепанца помеѓу нивните нивоа на вештини и оние на соучениците значи дека нивната социјална изолација е поизразена отколку кај децата со помал степен на надареност (Gross 1993a, 2004; Gross & Start 1990).

Во однос на нивниот стил на учење, исклучително надарените се опишани како деца кои поседуваат силна, дури и тврдоглава ориентација кон целта, кои се интензивно поттикнати да ги користат своите вештини, со „бес“ или витален нагон за совладување (Грос 2004; Максвел 1998).

Исклучително надарените деца, исто така, често го прават едноставниот комплекс, гледајќи ги сложеноста и исклучоците во работите што другите ги земаат здраво за готово (Lovecky 1994a). Лавки известува дека оваа карактеристика може да се поврзе со потребата за екстремна прецизност со цел светот да има смисла, и така може да резултира со опширни расправи или дебати со другите.

Обратна карактеристика е тоа што исклучително надарените деца го прават комплексот едноставен (Lovecky 1994a), бидејќи тие ги совладуваат концептите како целина и се умешни и во вербално-секвенцијалните и во визуелно-просторните вештини. Ова им отежнува на овие деца да ги објаснат компонентите на концептот, поради што многу исклучително надарени деца имаат проблем со подучување од врстници. Истиот феномен се среќава и со читањето:

штом децата веќе не треба да изговараат зборови, фрустрирачки и тешко е од нив да се бара да го сторат тоа (Грос 2004).

Со цел да се вклопат социјално, овие деца може спонтано да престанат да читаат кога ќе тргнат на училиште, бидејќи забележале дека другите ученици во училиштето не знаат да читаат (Грос 2004). Тие, исто така, може да го модифицираат нивниот сложен речник кога се надвор од дома. Така, многу исклучително надарени ученици не се откриени од нивните наставници, иако нивните соученици често ги забележуваат нивните исклучителни вештини (Gross 1999, 2004; Gross & Start 1990). И, поради непознавањата во однос на надареноста - особено во нејзината екстремна форма - наставниците можеби не знаат да понудат многу напредни искуства за учење. Од клучно значење е родителите да ги документираат вештините на нивните деца и процената да вклучи тестови за интелигенција, бидејќи номинацијата на наставници веројатно ќе ги занемари извонредните вештини на децата, особено како тие се однесуваат во активности или се неконформисти (Грос 1999, 2004; Хоџ 2004).

1.7. Социјален и емоционален развој на надарените студенти

Поради фактот што истражувачите варираат во нивните дефиниции за надареноста, литературата за надарената популација не е толку јасно исцртана како што може да се надеваме. Во доменот на социјално-емоционалниот развој, откриено е дека надарените ученици имаат високи самоконцепти и се високомотивирани, добро приспособени, социјално зрели и независни (Neihart et al., 2002). Меѓутоа, други истражувања сугерираат дека надарените деца се ранливи на социјални и емоционални тешкотии, особено во случај на одредени потпопулации како што се оние со низок социоекономски статус, самохран родител или афроамериканско потекло (Ford, 1996; Moon, Zentall, Grskovic, Hall, & Stormont--Spurigin, 2001).

Социјалното прилагодување на надарените ученици може да варира во зависност од нивото на надареност. На пример, раното истражување на Холингворт (1926; 1942) покажа дека децата со интелектуални способности и оценки помеѓу 125 и 155 се во „оптималниот“ опсег за доверба и пријателство. Сепак, таа забележа дека децата со оценки за способност над 160 веројатно нема да најдат врстници кои се слични по интереси и способности и затоа се чувствуваат социјално поизолирани. Холингворт посочи дека ова е особено точно за помалите деца (т.е. ученици на возраст од пет до девет години). Во поново време, надарените деца се опишани како деца кои спаѓаат во различни класификации, како што се исклучително надарени (со стандарден резултат за способност помеѓу 160-179) и длабоко надарени (со оценка за способност еднаков или над 180). Јанос и Робинсон (1985) открија дека децата кои

се најталентирани се најранливи на потешкотии во врската со врсниците затоа што не се синхронизирани со училишните пријатели и семејството (стр. 182), што е во согласност со раните наоди на Холингворт. Дополнително, во 1993 година, Грос откри дека од исклучително и длабоко надарените деца (со оценки за способности 160+), 80% пријавиле дека доживеале социјална изолација во редовното образование. Меѓутоа, во една неодамнешна студија, Перхам (2012) открива дека надарените студенти со повисоки когнитивни способности имаат тенденција да имаат малку повисоки интерперсонални вештини во споредба со умерено надарените студенти.

Социјален и емоционален развој по пол - Социјалниот и емоционалниот развој на надарените ученици, исто така, може да биде под влијание на полот. Кога се зема предвид општата популација на деца и адолесценти, откриено е дека девојчињата подобро се прилагодуваат на социјалните ситуации и покажуваат повеќе просоцијално однесување во споредба со машките врсници (Masten, Juvonen, & Spatzier, 2009). Во споредба со момчињата, девојчињата, исто така, имаат поголема веројатност да бидат чувствителни на вознемиреноста на другите, поголема е веројатноста да бараат поддршка и да имаат тенденција да изразуваат повеќе емоции (Роуз и Рудолф, 2006). Кај надарената популација, откриен е сличен тренд; надарените девојки почесто покажуваат просоцијално однесување, имаат помалку негативно социјално однесување и покажуваат севкупна повисока социјално-емоционална компетентност (Д'Илио и Карнес, 1987; Хелт, 2008). Студијата на Луфтиг и Николс (1990) го испитуваше општественото рангирање на студентите. Истражувачите ја споредија популарноста на различни типови ученици и открија дека надарените момчиња се рангирани како најпопуларни, ненадарените момчиња и ненадарените девојчиња се рангирани на второто место според популарноста, а надарените девојки се рангирани како најмалку популарни од четирите групи. Истражувачите претпоставуваа дека момчињата би можеле да се обидат да ја сокријат или маскираат својата надареност преку различни однесувања како, на пример, да бидат смешни на часовите. Во однос на емоционалниот развој, некои истражувања покажаа дека надарените мажи може да доживеат повеќе депресија отколку надарените жени (Bartell & Reynolds, 1988; Kline & Short, 1992).

Позитивни особини кај надарените студенти - Надарените ученици, исто така, може да се разликуваат од ненадарените врсници по нивната мотивација и ставови околу учењето. Истражувачите открија дека надарените студенти имаат тенденција да се фокусираат на стратегиите за владеење и да бидат посуштински мотивирани (Готфрид и Готфрид, 1996; Грос, 1997). Тие, исто така, имаат поголема веројатност да уживаат во учењето и да им пристапат на предизвиците (Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994).

Дополнително, истражувањето покажа дека надарените деца имаат тенденција да бидат поотпорни од нивните ненадарени колеги (Neihart et al., 2002). Всушност, тие имаат тенденција да споделуваат многу особини со децата кои се сметаат за издржливи. На пример, тие имаат тенденција да имаат самоефикасност (Masten & Garmenzy, 1990), љубопитност (Garmenzy & Rutter, 1983) и вештини за решавање проблеми (Masten & Garmenzy). Овие особини може да послужат како развојни средства (Neihart et al.). Исто така, се претпоставува дека надарените деца може да искушат дополнителни перцепирани стресори во споредба со ненадарените ученици, како што се конфузија, срам или чувство на вина (Бејкер, 1996; Форд, 1989); сепак, надарените деца може да имаат подобри стратегии за справување што ќе им овозможат да се справат со овие стресори и затоа да бидат поотпорни. Овие вештини може да резултираат со позитивен емоционален развој (Bland, Sowa и Callahan, 1994).

1.8 Односите помеѓу социјално-емоционалната компетентност и постигнувањата кај надарените ученици

Горенаведените студии за социјалната и емоционалната компетентност на децата во однос на училишниот успех често беа фокусирани на општата студентска популација или на деца кои се сметаат за академски или социјално изложени на ризик, а не на популацијата на тековното истражување: надарените деца. И покрај недостигот на емпириски докази во врска помеѓу социјално-емоционалната компетентност и достигнувањата на надарените деца, некои хипотези може да се извлечат врз основа на тековните истражувања со надарената популација. Овие студенти имаат тенденција да имаат некои посилни специфични социјални и емоционални компетенции за кои истражувањето на образовната психологија покажа дека се поврзани со повисоки постигнувања (Аронсон, 2002). Како што е наведено претходно, децата кои се надарени имаат тенденција да имаат висока самоефикасност или процена на доверба во нивните способности (Masten & Garmenzy, 1990). Тие, исто така, имаат тенденција да имаат позитивни самоконцепти или процени кои се однесуваат на нечија самовредност (Chamrad, Robinson, Treder, & Janos, 1995). Самоефикасноста и самоконцептот, според Аронсон (2002), јасно влијаат на мотивацијата и академските достигнувања. Надарените деца, исто така, имаат тенденција да бидат попрецизни во предвидувањето на нивните академски перформанси (Pajares, 1996); ова се однесува на метакогнитивните вештини и самоефикасноста, кои се тесно поврзани со подобро учење и постигнување (Bandura, Barbaranelli, Vittorio Caprara, & Pastorelli, 1996; Hofer & Pintrich, 2002). Се покажа дека самоефикасноста е подобро развиена кај надарените млади со високи постигнувања во споредба со надарените деца со недоволно постигнување (Neihart et al., 2002). Дополнително,

подучувањето на децата за саморегулација може да придонесе за подобро интерперсонално функционирање и академски перформанси (Гринберг и Куше, 1993). Саморегулацијата вклучува вештини како што се поставување реални цели и користење соодветни стратегии што е откриено кај надарените ученици со високи постигнувања почесто отколку кај оние со слаби постигнувања (Neihart et al., 2002). Покрај тоа, надарените деца со високи достигнувања имаат тенденција да имаат посилна ориентација кон целта и имаат тенденција да го сметаат училиштето за значајно, пријатно и корисно (Неихарт и сор.). Децата кои се надарени, исто така, може да имаат подобар социјален развој од ненадарените врсници. Истражувачите откриле дека општествениот развој може да биде поконзистентен со менталната возраст отколку со хронолошката возраст (Janos & Robinson, 1985; Karnes & Oehler--Stinnett, 1986), и тие тврдат дека способноста за размислување и апстрактно размислување води кон социјален и емоционален развој. Малите надарени деца понекогаш се попопуларни од типичните врсници и имаат тенденција да се допадливи (Schneider, Clegg, Bryne, Ledingham, & Crombie, 1989; Udvari & Rubin, 1996), што може да сугерира дека младите надарени деца имаат силни социјални и емоционални компетенции. На пример, надарените деца имаат тенденција да учат емпатија на рана возраст и можат да бидат чувствителни на потребите на другите (Ропер, 1982; Ропер и Силверман, 2009). Исто така, откриено е дека надарените постигнувачи учествуваат во повеќе активности и имаат систем за поддршка кој се состои од други врсници кои постигнуваат резултати (Реис, 1995). Социјалната поддршка за овие надарени ученици може да им помогне да постигнат успех на училиште. Иако исклучително надарените ученици можат да се чувствуваат социјално отфрлени од врсниците, овие надарени деца честопати се способни да создадат исполнети односи со постарите деца со слична ментална возраст (Грос, 1993).

Односите меѓу социјално-емоционалниот развој, когнитивните способности и достигнувањата

Повеќе истражувачи кои ги испитуваа односите помеѓу социјално-емоционалниот развој, достигнувањата и когнитивните способности ја проучуваа емоционалната интелигенција како мерка за социјалниот и емоционалниот развој. Mayer, Salovey и Caruso (2000) ја предложија следната дефиниција за емоционална интелигенција (EI):

Емоционалната интелигенција вклучува капацитет за расудување со и за емоциите, вклучувајќи (1) способност за прецизно восприемање, оценување и изразување на емоциите; (2) способност за пристап и/или генерирање чувства кога тие ја олеснуваат мислата; (3)

способност да се разберат емоциите и емоционалното знаење и (4) способност да се регулираат емоциите за да се промовира емоционалниот и интелектуалниот раст (стр. 328–329).

Сепак, поновите истражувачи на ЕИ сугерираат дека ЕИ може да се подели на особина (емоционална особина, поврзана со личноста) и способност (когнитивно-емоционална способност) (Petrides & Furnham, 2001).

Останува да се разјасни прашањето кое повеќе го предвидува достигнувањето - социјалниот и емоционалниот развој или резултатите од интелигенцијата. Метаанализата на различни варијабли и нивните ефекти врз исходите на учениците од страна на Wang, Heartel, & Walberg (1993), покажува дека карактеристиките на ученикот – социјални, бихејвиорални, мотивирачки, афект, когнитивни и метакогнитивни – имале најголемо влијание врз академските достигнувања. Некои истражувачи, како Петридес, Фредериксон и Фурнам (2004), ги испитуваат односите меѓу ЕИ, когнитивните способности и академските перформанси. Во нивната голема британска студија, тие открија дека ЕИ ја ублажува врската помеѓу когнитивните способности и академските перформанси. Други наоди покажуваат дека резултатите од ЕИ се чини дека не обезбедуваат значителна предвидлива валидност на постигнувањата, особено над когнитивните способности и мерките на личноста (Барчард, 2003; Метјус, Зеиднер и Робертс, 2004; Њусом и сор., 2000). Во студијата на Барчард (2003), ЕИ предвидува 8% од варијансата во академскиот успех, додека когнитивната способност објаснува 17% од варијансата. Меѓутоа, во студијата на Њусом и неговите колеги (2000), оценките за ЕИ не се значително поврзани со академските достигнувања. Студиите открија дека самодисциплината е одговорна за поголема варијанса од коефициентот на интелигенција во предвидувањето на последните оценки на учениците (Дакворт и Селигман, 2005). Поради неубедливите резултати во однос на односите помеѓу социјално-емоционалниот развој, когнитивните способности и академските достигнувања, се сугерираше дека когнитивните варијабли треба да се земат предвид при предвидувањето на академските перформанси (Chamorro--Premuzic, & Furnam, 2005; Mavroveli, 2011; Valiente et al., 2011).

1.9. Односите меѓу социјално-емоционалниот развој, когнитивните способности и постигнувањата кај надарените студенти

Иако има малку студии за социјално-емоционалниот развој и постигнувањата кај надарената популација, Петридес и колегите (2004) ги проучувале овие односи, како и ефектот на оценките за интелигенција, со голем број студенти. Кај општата популација, овие истражувачи открија дека ЕИ има тенденција да ги олесни подобрувањата во академските

перформанси. Сепак, тие открија дека ЕИ го нема истиот значаен ефект кај учениците со високи резултати на интелигенција (т.е., $IQ > 128,2$).

Тие заклучија дека ЕИ може да биде поистакнат фактор кога интелектуалните ресурси не се толку лесно достапни. Критичкиот преглед на Вотерхаус (2006), исто така, забележа дека повторените наоди на истражувачите за значајни позитивни корелации помеѓу ЕИ и интелигенцијата биле погрешни бидејќи не успеале да ги вклучат учесниците со многу високи и многу ниски резултати на интелигенција.

1.1.5. Карактеристики на контекстот во кој се реализираше истражувањето

Во Косово многу малку внимание се посветува на надарените ученици и оваа категорија на ученици е речиси целосно изоставена. Треба да бидеме свесни како општество дека идентификувањето и поддршката на овие луѓе не само што им помага директно во исполнувањето на нивниот интелектуален потенцијал, туку многу е важно да знаеме дека овие луѓе се огромен потенцијал за развој на едно општество. Многу е важно луѓето со интелектуална дарба да бидат рано идентификувани.

Неуспехот да се идентификуваат овие лица порано може негативно да влијае на нивната способност да се изразат поради ограничените можности како што се сиромаштија, дискриминација, културни бариери како резултат на емоционалните и мотивациските проблеми. Постои стереотип дека овие луѓе треба да докажат дека се надарени. Сепак, не сите луѓе ја имаат оваа можност, бидејќи нивните перформанси зависат од различни социоекономски фактори. Императив за овие лица е да се идентификуваат навремено, бидејќи ако тоа не се направи на време, шансите да не го исполнат својот интелектуален потенцијал се многу големи. Прашањето за промовирање на надарените луѓе не треба да остане само во рамките на семејството или институцијата каде што студираат, туку и во граѓанското општество, а и медиумите можат да играат голема улога во нивното промовирање и подигање на јавната свест.

На институционално ниво, Косово прави многу малку за овие луѓе. Нашата земја нема правна инфраструктура која конкретно се занимава со надарени луѓе. Единствениот инструмент кој има за цел да ги разликува овие лица е административното упатство „За можноста и процедурите за реализација на процесот на напредување на учениците“ кое овозможува напредувањето на надарените ученици да се врши во рамките на еден степен/ниво до друг степен/ниво и напредување на целото ниво. Сепак, за напредувањето да има позитивно влијание врз детето треба да биде придружено со други елементи, како што е

обезбедување психосоцијална поддршка на детето или дизајнирање на индивидуален план кој одговара на вештините и нивото на интелектуален развој на детето. Понатаму, наставниците треба да добијат детални насоки, дури и преку обука за идентификација и управување со надарените деца.

Во Косово, од 2011 година постои само една организација Encompass, со проектот АТОМ, кој има за цел да ги идентификува децата со извонредна интелигенција. Меѓутоа, за да се има доследен и континуиран мониторинг на развојот на оваа категорија на лица, од клучно значење е образовните институции да направат повеќе за да го решат ова прашање, на пример, со дизајнирање на посебни програми за академски развој на овие лица на таков начин што училиштата треба да имаат специфични наставни програми за нивна рана идентификација, па дури и да понудат диференцирано образование за овие деца. Сè додека не се обезбеди стратегија за институционална поддршка на луѓето со интелектуална дарба, овие луѓе може да останат сосема обични во просторите каде што живеат. Ова би било не само лична загуба на огромен интелектуален потенцијал, туку би била голема загуба и за општеството.

1.10. Почетоците на врската помеѓу емоционалната интелигенција и надареноста

Во текот на изминатиот век, значењето на терминот „надареност“ се промени од еднодимензионална (висок IQ) дефиниција (Терман 1925) во мултидимензионален концепт кој вклучува општи интелектуални способности, како и специфични способности и таленти (Guilford 1956, Taylor 1968 Sternberg 1982, Гарднер 1983). Терминот „надареност“ се користи за означување на оние деца кои се интелектуално, креативно, академски или на друг начин супериорни во однос на споредбената група врстници или соученици. Терминот „надареност“ обично се користи и се однесува на поединци со супериорни интелектуални или когнитивни перформанси.

Надареноста се однесува на менталната способност на детето. Така, психолозите идентификувале надарени деца врз основа на коефициентот на интелигенција IQ. Дете чијшто коефициент на интелигенција IQ е повеќе од 130, обично е познато како надарено дете. Денес, повеќето воспитувачи ја дефинираат надареноста така што велат дека учениците кои се надарени се оние кои постигнале над 130 резултати на тестот за интелигенција. Се очекува дека не повеќе од 2% од училишната популација ќе биде исклучителна до овој степен. Некои психолози сметаат дека децата со 140, 150 или повеќе се надарени деца. Хармоничниот развој на надарените деца е многу важен, бидејќи тие се столбот на нацијата.

Тоа се деца на кои им е потребна диференцирана образовна програма и услуги надвор од она што вообичаено го обезбедува редовната програма за да го остварат својот придонес/потенцијал кон себе и кон општеството.

Концептот на емоционална интелигенција (Mayer and Salovey, 1990; Mayer, Caruso and Salovey, 1999) покажува дека за да се разбере и да се цени интелигенцијата во целост, треба да се внимава на доменот на личноста, емоциите и мотивацијата.

Спојувањето на емоциите и интелигенцијата како когнитивна алатка под насловот на ЕИ беше предложено од психолозите од Универзитетот Yale, Питер Саловеј и Џон Мајер (1990). Тие дадоа дефиниции за емоционалната интелигенција. Според нив, емоционалната интелигенција вклучува способности кои може да се категоризираат во пет категории:

- **Самосвест**, односно набљудување на себеси и препознавање на чувствата за тоа што се случува.
- **Управување со емоциите**, односно справување со чувствата за да бидат соодветни; да се открие што се крие зад чувството, наоѓање начин да се справи со стравовите и вознемиреноста, гневот и тагата.
- **Мотивирање на себеси**: канализирање на емоциите во служба на целта; емоционална самоконтрола; одложување на задоволувањето и задушвање на импулсите.
- **Емпатија**: чувствителност за чувствата и грижите на другите и преземање на нивната перспектива; ценење на разликите во тоа како луѓето се чувствуваат за нештата.
- **Ракување/каководење/управување со односите**: управување на емоциите кај другите; социјална компетентност и социјални вештини.

Мерењето на емоционалната интелигенција ги има своите корени во работата на психометриските пионери како Бине, Торндајк и Векслер, меѓу другите (Фанчер, 1985).

Интелигенцијата може да претставува, првенствено, капацитет за спроведување апстрактна мисла, како и општа способност за учење и прилагодување на околината (Sternberg & Detterman, 1986; Terman, 1921; Wechsler, 1997). Оваа способност често се вели дека е претставена со заеднички, општ фактор (Керол, 1993; Детерман, 1983; Спирман, 1927).

Различни типови на интелигенција често се разликуваат според видовите информации на кои тие работат (Керол, 1993; Хорн и Кател, 1966; Векслер, 1997). На пример, вербално-пропозициската интелигенција се однесува на разбирање на вокабуларот, речениците и проширените текстуални пасуси. Постои, исто така, перцептивно-организациска интелигенција која вклучува капацитет да се видат обрасците, да се препознаат деловите од сликите што недостасуваат и да се спојат парчиња од сложувалка (Векслер, 1997), како и просторна интелигенција (Ши, Лубински, и Бенбоу, 2001).

Грос (2002) објави дека поголемиот дел од истражувањата за психосоцијалната благосостојба на интелектуално надарените и академски талентирани студенти откриле дека овие лица покажуваат позитивно прилагодување. Овие студии генерално ги вклучија оние поединци кои спаѓаат во умерено надарен опсег на интелигенција. Даубер и Бенбоу (1990) објавија дека „умерено надарените ученици и самите и нивните врсници се сметаат за попопуларни, посоцијално поактивни и ценети отколку екстремно надарените“ (стр. 21).

Меѓутоа, истражувањата (Даубер и Бенбоу, 1990; Фриман, 1979; Грос, 1993; Грос, 2001; Јанос, Марвуд и Робинсон, 1985; Јанос и Робинсон, 1985; Шнајдер, 1987 година) покажаа дека децата кои се исклучително надарени се чини дека не прикажуваат слични шеми за прилагодување како оние студенти кои спаѓаат во опсегот на умерено надарени.

На пример, учениците со екстремни вербални способности се оценија себеси како најниски во социјалната положба (Даубер и Бенбоу, 1990). Голем број на студии сугерираат дека високо надарените деца и адолесценти претпочитаат да развиваат пријателства или со слично надарени врсници или со постари деца (Фриман, 1979; Грос, 2001; Јанос, Марвуд и Робинсон, 1985).

Емоционалната интелигенција вклучува и емоции и интелигенција, но, исто така, вклучува и други карактеристики како што се мотивација, социјално функционирање, саморегулација и благосостојба (Mayer, 2001). Иако постојат два клучни модела на емоционална интелигенција кои произлегуваат од работата на Bar-On (1997, 2000) и Mayer, Salovey and Caruso (2000), перспективата на мешаните методи ја дефинира емоционалната интелигенција како низа од емоционални, интраперсонални и интерперсонални способности кои влијаат на севкупната способност за прилагодување и справување со секојдневните надворешни барања и притисоци (Бар-Он и Паркер, 2000).

Фримен (1994) во својата студија, споредувајќи 70 надарени деца (14-15 години) со две контролни групи, откри дека емоционалните проблеми не се должат на надарената способност сама по себе, туку на други вознемирувачки работи, како што се очекувањата на другите или семејниот конфликт, а академските неуспешни достигнувања биле поврзани со концептот за себе; поголемата чувствителност на надарените деца придонесува успешно да се справуваат со овие ситуации.

Колман (1996) ги идентификува типичните проблеми со кои се соочуваат надарените ученици во социјалното и емоционалното прилагодување, вклучувајќи (i) анксиозност предизвикана од напредното знаење или разбирање, (ii) зголемена чувствителност кон чувствата на другите; (iii) перфекционистички тенденции; и (iv) чувство на осаменост.

Харод и Шеер (2005), ја измериле емоционалната интелигенција на 200 млади на возраст меѓу 16 и 19 години. Тие ги споредиле оценките за интелигенција со демографските квалитети (возраст, пол, приход во домаќинството, ниво на образование на родителите и место на живеење) на поединците и откриваат дека постои позитивна врска помеѓу нивоата на емоционална интелигенција и полот. Позитивна врска, исто така, постои помеѓу образовните нивоа на родителите и приходот на домаќинството. Тие, исто така, откриле дека резултатите на емоционалната интелигенција на жените т значително се разликуваат од оние на мажите. Жените имаат повисоко ниво на емоционална интелигенција.

Потврдено е дека постои важна разлика во емоционалната интелигенција во однос на образовниот статус на семејството. Со други зборови, нивото на емоционална интелигенција се подобрува со зголеменото ниво на образование. Како заклучок, истражувањата открија дека демографските квалитети се, исто така, поврзани со емоционалната интелигенција (Yelkikalan et al., 2012).

Бројни истражувања потврдуваат дека емоционалната интелигенција може да има големо влијание врз неколку елементи од секојдневниот живот (Stys & Brown, 2004). Студијата спроведена од Палмер, Доналдсон и Стоу (2002), заклучи дека ЕИ е предиктор на задоволството од животот. Покрај тоа, луѓето со висока емоционална интелигенција покажуваат знаци на поздрава психолошка адаптација (Stys & Brown, 2004). Според Brackett, Mayer, & Warner (цитиран во Stys & Brown, 2004), кога нивото на емоционална интелигенција на поединецот е високо, тој/таа веројатно поседува различни карактеристики како што се позитивни интеракции со врсниците и семејството, грижа за здравјето и изгледот.

Според Мајер, Карузо и Саловеј (1999), повисоката родителска топлина и приврзаност е во голема корелација со повисоката емоционална интелигенција. Од друга страна, повисоката емоционална интелигенција известува за позитивен меѓучовечки однос на поединецот (Stys & Brown, 2004).

Во една студија спроведена од Томас (2013), оценета е емоционалната интелигенција и однесувањето за справување на надарените и просечните ученици. Во истражувањата учествуваа 500 ученици од средно образование за да се испита родовата емоционална интелигенција и однесувањето на учениците.

Шарифи (2014), ја спореди емоционалната интелигенција и хуморот кај надарените и ненадарените студенти (по 60 студенти) во Иран. Истражувањата од спроведената студијата покажаа дека постои значајна разлика помеѓу емоционалната интелигенција и хуморот.

Покрај тоа, надарените ученици може да бидат претерано критични за она што можат да го направат и постигнат. Затоа, истите тие ученици може да имаат ниска самодоверба или

ниска перцепција за нивните способности, што може да доведе до недоволно постигнување бидејќи тие може да се плашат од неуспех (Дијаз, 1998).

2. КОНСТРУКТОТ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

За да се има холистички поглед на емоционалната интелигенција, неопходно е да се разберат двете нејзини компоненти одделно, односно емоциите и интелигенцијата. Емоциите се многу важен извор на енергија кој го регулира нашиот живот и однесувањето. Успехот или неуспехот во срдечни потфати може да биде извор на интензивни емоции. Тоа одредува кон што сме привлечени, во што веруваме и на што сме посветени. Емоциите помагаат да се одговори на промените во односите помеѓу поединецот и околината. Секоја емоција организира неколку основни бихејвиорални реакции.

Од друга страна, општата интелигенција вклучува неколку групи на ментални способности. Повеќето од истражувањата поврзани со коефициентот на интелигенција во дваесеттиот век се фокусираа на вербална, просторна и сродна обработка на логички информации (Карол, 1993). Таквата обработка понекогаш се нарекува „ладна“ за да значи дека неговото емоционално или самовклучување е минимално (Abelson, 1963; Mayer & Mitchell, 1998). Може да се смета како еден член на нова група на потенцијална интелигенција која ја вклучува социјалната интелигенција (Sternberg & Smith, 1985, Thorndike 1920), практичната интелигенција (Sternberg & Caruso, 1985; Wagner & Sternberg, 1985), личната интелигенција (Gardner, 1993), вештини за невербалната перцепција (Бак, 1984; Розентал и др., 1979) и емоционалната креативност (Аверил и Нанли, 1992).

Користејќи ги двата поима, т.е. емоции и интелигенција во поширока смисла, емоционалната интелигенција е дефинирана на различни начини од различни психолози, општествени научници и истражувачи. Еден многу популарен пристап ја означува емоционалната интелигенција како група на склоности на личноста за кои се вели дека се суштински за успех во животот: упорност, достигнувања, мотивација, социјални вештини итн. Овие модели на емоционална интелигенција се познати како мешани модели на емоционална интелигенција. Друг пристап кој се занимава со семантиката на емоционалната интелигенција е познат како модел на способност, кој ја означува емоционалната интелигенција како збир на вродени способности кои се занимаваат со обработка на емоционални информации.

2.1. Модели на емоционална интелигенција

Емоциите играат адаптивна улога во нечие однесување, што доведе до идејата дека емоционалните способности претставуваат посебна форма на интелигенција. На оваа основа,

различни научници ги дадоа своите теории за емоционалната интелигенција. Како што беше претходно наведено, Саловеј и Маер предложија теорија за емоционална интелигенција која сочинува четири меѓусебно поврзани способности, т.е. восприемање и изразување емоции, користење на емоции за олеснување на размислувањето, разбирање емоции и управување со емоции кај себе и другите (Mayer & Salovey 1997; Salovey & Mayer 1990; Salovey, Вули и Мајер, 2001).

Овие способности влијаат на нечиј капацитет за комуникација, справување со конфликти, управување со стрес и создавање продуктивна работна средина. Помагаат да се биде поголем оптимист, да се биде способен да се реконструираат емоциите, да се изразат чувствата поефикасно, да се развие стручност во одредена емоционална област и личноста да се развие како емоционално продуктивна.

Истражувањето ја поддржува идејата дека емоционалните способности им помагаат на луѓето да ги постигнат своите цели (Salovey, Mayer, & Caruso 2002), имено, да воспоставуваат добри меѓучовечки односи, да управуваат со емоционалната рамнотежа и да бидат успешни во секоја сфера од животот. Затоа, помагаат и во аспектите на извршувањето на задачите и односите во одредена работна средина. Тоа ќе му помогне на поединецот да биде успешен во интра-и меѓуличните односи.

За разлика од овој модел, некои научници ја гледаат емоционалната интелигенција како комбинација од многу склоности/карактеристики на личноста како што се мотивација, лично и социјално функционирање итн. Големан (1995), пак, изјави дека „емоционалната интелигенција е способност да се почувствува, разбере, вреднува и ефективно да се примени моќта и пристапот на емоциите како извор на човечка енергија, информации, доверба, креативност и влијание“.

Големан смета дека емоционалната интелигенција се состои од три лични и две социјални компетенции. Личните компетенции вклучуваат (а) самосвест - да знаеме што чувствуваме во моментот и тоа да го користиме за да ги водиме нашите одлуки. Тоа ни помага во самопроцената на нашите силни и слаби страни за да можеме да имаме доверба во нашата вредност и способности.

(б) Саморегулација - управување со нарушувачките/вознемирувачките емоции и импулси, така што тие ја олеснуваат наместо да се мешаат во задачата. Вклучува и доверливост, што е одржување на стандардите на чесност и интегритет, преземање одговорност за лични перформанси, приспособливост или флексибилност во справувањето со промените, удобност и отвореност за нови идеи, т.е. да се биде поиновативен.

- (в) **Самотивација** - искористување на нашите најдлабоки преференции за движење и насочување на нашето однесување кон извонредност, преземање иницијатива да се дејствува на претстојните можности, да се биде оптимист, да се истрае пред неуспесите и пречките. Покрај личните компетенции, описот на Големан за емоционалната интелигенција вклучува две социјални компетенции.
- (г) **Социјалната свест** се однесува на чувство на она што другите го чувствуваат, предвидување, препознавање и задоволување на потребите на другите, негување односи и усогласување со широката разновидност на луѓе. (б) Социјалните вештини, пак, се однесуваат на доброто справување со емоциите во односите со другите и прецизно комуницирање. Исто така, тука спаѓаат лидерство, вештини за управување со конфликти за убедување, преговарање, решавање на спорови, градење врски и соработка со другите за постигнување на заедничките цели.

Според Големан, поединците со високи емоционални способности позитивно се справуваат со стресот, ги прифаќаат предизвиците наместо да се откажуваат и автоматски ги организираат мислите кога се под притисок. Овие луѓе имаат помалку проблеми со менталното здравје и развиваат успешни односи со семејството, пријателите и колегите. Емоционалната интелигенција дава конкурентна предност.

Друг поглед за емоционалната интелигенција дава Бар-Он (1997), кој ја дефинира емоционалната интелигенција како низа од некогнитивни способности, компетенции и вештини кои влијаат на нечиј успех во справувањето со барањата и притисоците од околината. Тој смета дека емоционалната интелигенција доаѓа со имплицитно мешање на особините на неспособност со оние кои се способни. Тој ја разгледа психолошката литература за карактеристиките на личноста кои се однесуваат на животниот успех и идентификуваше пет широки области на функционирање релевантни за адаптацијата, кои се како што следува:

- (а) **Интраперсонални вештини** - емоционална самосвест, препознавање на силните страни, слабостите и самопочитување со кои некој е во подобра позиција да се самоактуелизира.
- (б) **Интерперсонални вештини** - клучен елемент на емоционалната интелигенција, која ги опфаќа односите, општествената одговорност и емпатичните ставови кон другите.
- (в) **Вештини за приспособливост** - адаптацијата кон себе и околината е уште една главна карактеристика на емоционално интелигентната личност која вклучува решавање проблеми, тестирање на реалноста и флексибилност во нови (предизвикувачки) ситуации.
- (г) **Управување со стресот** – капацитетот да се справи со стресот и да го канализира кон општествено посакуваните последици е уште една карактеристика на емоционално

интелигентната личност. Вклучува вештини за толеранција на стрес и контрола на импулсите.

(д) Општо расположение – среќа, оптимизам, се вклучени во оваа категорија.

Теоретската работа на Бар-Он го комбинира она што може да се квалификува како ментална способност со други карактеристики кои се сметаат за одвоени од менталните способности, како што се личната независност, самопочитувањето и расположението, со што се прави мешан модел. Тој смета дека емоционалната интелигенција заедно со интелигенцијата може да обезбеди поизбалансирана слика за целокупната интелигенција на една личност.

2.2. Корелати на емоционалната интелигенција

Штом концептот на емоционална интелигенција почна да се здобива со популарност, научниците почнаа да ја откриваат врската на ЕИ со други феномени, на пример, лидерство (Ashforth & Humphrey, 1995), групни перформанси (Williams & Sternberg, 1988), индивидуални перформанси, интерперсонална/социјална размена и управување со променливите ситуации (Goleman, 1995).

Се смета дека емоционалните компетенции се важни за социјалната интеракција бидејќи емоциите служат како комуникација и социјални функции, пренесувајќи информации за мислите и намерите на луѓето и координирање на социјалните средби (Келтнер и Хаидт, 2001). Позитивната емоционалност е поврзана со дружељубивоста (Argyle & Lu, 1990), додека постојаниот негативен ефект ги држи другите на дистанца (Furr & Funder, 1998). Според тоа, луѓето треба да обработуваат емоционални информации и интелигентно да управуваат со емоционалната динамика со цел успешно да се движат низ општествениот свет.

Сепак, неколку студии до денес ја испитуваа врската помеѓу индивидуалните разлики во емоционалните компетенции и социјалната адаптација кај возрасната, неклиничка популација. (Lopes et al, 2003).

Неодамнешното истражување (Goleman, 1995; Gottman, 1997) покажа дека емоционалниот количник (EQ) може да биде исто толку моќен показател за перформансите, а понекогаш дури и помоќен од IQ. Готман (1997) пријавил емоционални и социјални компетенции како да се биде самоуверен и заинтересиран, да се знае какво однесување да се очекува, да може да се чека, да се следат упатствата и да се обратат до наставниците за помош итн.

Познавањето на емоциите, управувањето со емоциите, мотивирањето на себеси, упорноста и социјалната умешност ја сочинуваат суштинската основа за сите видови учење.

Исто така, се сугерира дека емоционално интелегентните поединци имаат поголема веројатност да бидат неодбранбени, способни да комуницираат и да дискутираат за чувствата и да развијат стручно знаење во одредена емоционална област како што се естетиката, моралното или етичкото чувство, решавањето социјални проблеми, лидерството или духовно чувство (Mayer & Salovey, 1995).

Утврдено е дека емоционалната интелигенција предвидува подобри училишни перформанси и социјални вештини. Ова уште еднаш е потврдено во студијата спроведена (Шанвал, 2004) на 200 деца од основните училишта од Општинската корпорација на Делхи. Шанвал се обиде да ја разбере врската помеѓу нивоата на емоционална интелигенција, академските перформанси и социјалната умешност. За таа цел беа собрани информации за академските перформанси и беше проценета социјалната и емоционалната умешност со помош на социјалната и емоционалната скала. Скалата што се користеше за процена на емоционалната интелигенција беше индиска адаптација на скалата за мултифакторна емоционална интелигенција (MEIS) на Мајер и Саловеј (1997), а беше испитана и нејзината врска со еден од основните когнитивни процеси, т.е. вниманието.

Наодите од оваа студија откриваат дека резултатите од социјалната и емоционалната скала се во корелација со руралното живеалиште, а постоела корелација помеѓу локалитетот и полот, во смисла дека момчињата од руралните средини имале многу повисоки резултати од која било од другите подгрупи во примерокот. Така, поврзаноста на резултатите од социјалната и емоционалната скала со живеалиштето може да се земе како доказ дека мерката за социјални вештини и умешност е индиректно поврзана со повисоката емоционална интелигенција (Шанвал, 2004). Ешфорт и Хемфри (1995); Goleman (1995) и Mayer & Salovey (1995) во нивните студии, исто така, укажаа на врска помеѓу нивоата на емоционална интелигенција и социјалните вештини или социјалната умешност.

Утврдено е дека високите училишни перформанси се во корелација со повисока емоционална интелигенција (Готман, 1997). Со цел да се процени поврзаноста помеѓу академските достигнувања и нивоата на емоционална интелигенција, примерокот беше поделен на две групи на академски постигнувања со добри и просечни училишни перформанси. Единствената поткомпонента на емоционалната интелигенција која е во корелација со академските достигнувања во тековната студија е регулирање на емоциите. Оригиналниот модел на Мајер и Саловеј постулира речиси слични когнитивни способности за регулирање на емоциите коишто се потребни за да се генерираат апстрактни ставови во нашите умови. Повисоката способност за апстракција укажува на повисока општа интелигенција.

Способноста да се посвети внимание беше избрана како еден од когнитивните процеси за кои се смета дека влијае на академските достигнувања и општата интелигенција, како што е опишано во истражувањето за општата интелигенција. Исто така, се верува дека мерењето на когнитивниот процес кај децата со различно ниво на емоционална интелигенција ќе обезбеди некои докази за теоретскиот модел од Мајер и Саловеј (1997) за кој се претпоставува дека е чист модел на способност. За таа цел беше користен тестот за изразување на вниманието од Naglieri & Das (1988; 1990) за да се процени способноста за внимание. Студијата спроведена од Шанвал (2004) не може да ја пронајде врската помеѓу целокупната емоционална интелигенција и која било од поткомпонентите со тестот за експресивно внимание.

Сепак, резултатите од мерењата ја покажуваат корелацијата со варијаблите како што се полот (женски), подобри академски достигнувања и големи семејства. Утврдено е дека сите овие се поврзани со повисоки резултати на емоционалната интелигенција. Оттука, се чини дека когнитивните мерки на внимание кои беа оценети во студијата и другите когнитивни процеси, некои од нив вообичаено се користат од општата интелигенција и емоционалната интелигенција и влијаат на когнитивните процеси одговорни за емоционалната интелигенција на комплексен начин и ќе бидат потребни дополнителни студии за да се разграничи оваа врска.

2.3. „Културата“ и емоционалната интелигенција

Од дамнешни времиња, прашањето за природата наспроти негувањето е тема на интерес за многу научници. Како емоциите, така и интелигенцијата се психолошки процеси и се културно дефинирани. Културата е таа која ја ублажува/модерира емоционалната интелигенција. Затоа, може да се заклучи дека разбирањето на емоционалната интелигенција варира во согласност/однос со/на културата. Концептот на емоционална интелигенција во индискиот контекст е вграден во високо вреднуваните доблести, традиции и многу културни практики.

Поголемиот дел од светските култури имаат сопствени концепции за личноста, кои попрецизно може да се опишат како „јас во однос на другите“ или како човечки суштества, окупатори на општествените улоги (Милер, 1984). Спротивно на западната концептуализација на „себе“, постои релативен и контекстуално чувствителен конструкт на „себе“. Во незападните култури, „јас“ се толкува како меѓузависност. Во индиската култура се издвојуваат одредени особини на вредности како што се почитување на постарите, грижа, љубезност, добронамерност, ненасилство, кои се типични емотивни изрази. Тие се втемелени во културните традиции и се пренесуваат од генерации на генерации.

Индиските вредности се одразуваат преку имањето мирен ум и ослободувањето од грижи како важни аспекти во грижата за „себе“. Во една индиска мисла, „себе“ се гледа како субјект кој доживува или како непроменлив центар на свесност. Јогата и начините на медитација се сметаат за средства за откривање на вистинското „себе“. Сите страдања или „дукха“, според индиската мисла, сугерираат дека до лекот се стигнува преку правилно спознавање на „себе“.

Индиското „јас“ се толкува како „ние“, „нашето“ и „нас“, т.е. веократно, за разлика од западното „јас“, „моето“, т.е. меократно. Луѓето со такво „јас“ се обидуваат да се вклопат со другите, да ги исполнуваат обврските и должностите и да имаат интимно и трајно пријателство (Sibia, Misra, & Srivastava, 2005). Во таквите општества, колективните чувства и интереси на семејството и кастата преовладуваат над автономијата и слободата на поединците.

Така, незападните култури се потпишуваат на биолошки, органски и холистички поглед на животот, како и на либералениот поглед на знаењето и социјалниот индивидуализам (Мисра, Суvasини и Сривастава, 2002).

Индијците развиваат морал на грижа кој нагласува широки и релативно непредвидени меѓучовечки обврски, познат поглед на меѓучовечките односи и контекстуална чувствителност, кои се специфични и есенцијални за културата (Mayer & Salovey, 1997).

Емоционалното учење во индискиот контекст треба да се гледа како доживотен процес на лично истражување (гледајќи навнатре) кон откривање на вистинското „јас“. Затоа, индискиот поглед на емоционалното учење е поврзан со изградбата на „себе“ преку процесот на самоперцепција и самоследење во согласност со социокултурниот контекст. Емоционалната интелигенција не може да се гледа како постојана карактеристика кај хетерогените групи. Затоа, начините на однесување на специфични култури се основа за поимот емоционална интелигенција. Поради овие причини, поединците различно им пристапуваат на емоциите во различни култури, субкултури, во општествата или семејствата.

Суштинска природа на една личност е да не биде фокусирана на објектите на задоволство и да не биде премногу загрижена за избегнување на страдање, што е еден од најважните индиски аспекти за оваа тематика. Ова помага да се минимизира емоционалното влијание на успехот и неуспехот. Тоа е основа за емоционална стабилност, високо вреднувана во современите здравствени науки.

Беше увидено дека концептот на емоционална интелигенција има врски со домородното размислување на Индијците за самоконтрола. На пример, концептот на „Jitendriya“ се однесува на лица кои се способни да управуваат и да ги регулираат своите емоции. Таквите луѓе имаат целосна контрола врз нивните импулси и постапки. Слично, поимот „nishkam

karma“ се однесува и на квалитетот на неприврзаност, коешто значи саморегулирање на емоциите и е од централно значење за когнитивното функционирање и зачувување на здравјето. Домородното размислување во областа на психологијата, сепак, сигнализира промена во приближувањето на човековото однесување засновано на западното знаење кон локалните начини на разбирање. Тоа означува можност за развој на повеќе културно втемелени и локално корисни форми на знаење (Мисра, 2001).

2.4. Негување на емоционалната интелигенција

Емоционалната интелигенција е психолошки капацитет со еден дел кој е вроден, а дел може да се научи од искуствата од животот. Овој последен дел може да се подобри преку пракса и искуство (Mayer & Salovey, 1997). Саловеј тврди дека многу вештини кои се дел од емоционалната интелигенција (ЕИ) може да се научат и поединецот може да стане емоционално покомпетентен. Многу од програмите дизајнирани да го олеснат социјалниот развој на децата во училиште, во основа ги усовршуваат социјалните вештини поврзани со емоциите. Постојат доволно докази кои покажуваат дека практиките за воспитување на децата и семејната средина се многу важни во развојот на емоционалната интелигенција. Landesman (2002) во описот на уметноста на родителството, тврди дека развојот на детето е под влијание на родителското однесување кое веројатно ќе придонесе за оптимален развој.

Готман (2001) предложи теорија за емоционална регулација која ги поврзува родителските чувства и мисли за емоциите со нивото на компетентност на децата во односите со врсниците, заразните болести и другите важни развојни исходи. Авторот елаборира за „тренирот за емоции“ наспроти родителите што „ги отфрлаат емоциите“ и ги карактеризираат различните емотивни стилови што тие ги носат во задачата за воспитување на своите деца. Главната разлика помеѓу двата вида родителство е нивниот карактеристичен начин на одговор на детското искуство со негативни емоции. Авторот вели дека родителите кои ги тренираат емоциите им помагаат на децата да го разберат и да го означат сопственото негативно влијание, што, пак, придонесува за развивање на чувството за контрола и оптимизам кај детето или општо за ефективна регулација на емоциите.

Tiwari & Srivastava (2004) ги истражувале развојните промени во емоционалната интелигенција на примерок од деца од основно училиште. Во истражувањето бил оценет еколошкиот квалитет на домот и училиштето. Резултатите покажале дека полот нема значајно влијание. Исто така, било откриено дека перципираниот квалитет на животната средина на домот, како и на училиштето, е позитивно поврзан со резултатите од емоционалната интелигенција. Друга студија спроведена од Сибија и сор. (2004) посочува дека индискиот

поглед на емоционалната интелигенција е вграден во нејзините високо ценети социјални грижи, доблести, културни традиции и практики. Резултатите покажуваат дека индискиот поглед на емоционалната интелигенција е чувствителен контекст и се фокусира на улогата на семејството и општеството во обликувањето на емоциите.

Хофман и Џејн (1997) го предлагаат трансакцискиот модел кој сугерира дека развојот на детето е производ на интеракцијата на детето, родителот и факторите на околината со текот на времето. Оваа студија истражуваше дали варијаблите на невербалната интелигенција, емоционалното функционирање, родителскиот стрес и животниот стрес се во корелација со доцнењето на јазикот. Беа земени две групи, деца со нормален говор во една група и деца со благ до умерен задоцнет говор во друга група. Резултатите покажаа дека двете групи не се разликуваат значително во однос на родителскиот стрес и резултатите во двете групи беа во рамките на нормалниот опсег. Исто така, немаше значајна разлика меѓу групите во однос на животниот стрес. Сепак, родителите во двете групи пријавиле дека доживеале значително висок број на стресни животни настани.

Бројни истражувања покажуваат дека социјалните вештини, просоцијалното и емпатичкото однесување позитивно се поврзуваат со академските резултати. Исто така, се покажа дека подобрите социјални вештини се поврзани со даденото поголемо време за решавање на задачата, со повисоки резултати за постигнување подобри оценки. Една истражувачка студија покажа дека варијаблите за учење, како што се способностите на учениците, наставата во училиницата, дизајнот на училишната климатска програма, училишната организација и карактеристиките на државата, како и областа, имаат влијание врз социјалните и бихејвиоралните атрибути на децата. (Славин, 1985).

Една поврзана студија заклучи дека мотивацијата на учениците ги одредува напорите, упорноста, самоконтролата и саморегулацијата. Други истражувања покажаа дека, за возврат, и на мотивацијата на учениците и на академските перформанси влијаат фактори како што се климата во училиницата, емоционалната поддршка од наставниците, изборот на образовен профил, структурата во училиницата и групите за кооперативно учење (Mahoney et al., 2005). Понатаму, постојат докази кои сугерираат дека децата треба да се чувствуваат автономни, социјално поврзани и компетентни за да бидат академски мотивирани. Степенот до кој овие потреби се задоволени придонесува за ангажирање на учениците во училиштето, што ги наведува учениците да се поврзат со училиштето и да се чувствуваат позитивно за тоа и да доживеат академски успех. (Zines et. al, 2001)

3. УЛОГАТА НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ВО ПРОЦЕСОТ НА УЧЕЊЕТО

„Секое учење има емоционална основа“ (според Платон), а денес можеме да потврдиме дека емоционалната состојба на детето влијае на способноста за учење. Емоционалната интелигенција го добива својот замав во различни контексти, бидејќи истражувањата се однесуваат на емоциите, интелигенцијата и мозокот. Во исто време, најновите истражувања покажуваат дека депресијата како современа болест зема замав кај учениците, најверојатно поради тоа што тие денес имаат толку многу незадоволени силни емоционални потреби и очекувања за кои не се води грижа.

Несомнено е дека детските емоции имаат значително влијание врз училишниот живот. Гневот влијае на атмосферата во училницата како ништо друго. Слично на часовите каде што е постигнат значителен напредок, веројатно е дека повеќе позитивни емоции биле присутни и кај наставниците и кај учениците. Затоа, едукаторите треба да научат дека емоционалната интелигенција е дел од образовната мисија. Дамасио (1995) ги гледа емоциите како „споени во невронските мрежи на разумот“ (Грешка на Декарт), и како резултат на тоа, многу интервенции базирани на училиште се дизајнирани со цел да ја развијат и промовираат емоционалната интелигенција како во случајот со социјалните и емоционалните програми за учење (CEU) (Cohen, 1999; Elias et al, 1997).

Во моментот, ваквите програми се интегрираат во наставните програми со голема брзина во Соединетите Држави (Коен, 1999). Овие програми вклучуваат обука за специфични вештини за решавање на социјални проблеми (Elias & Tobias, 1996), како и поопшти стратегии за разрешување конфликти (Lantieri & Patti, 1996), па дури и негуваат севкупен развој на карактерот (Lickona, 1991). Ваквите програми обезбедуваат основа за развивање на различни социјални и емоционални вештини, на пр., превенција од СИДА, превенција од употреба на дрога итн. Тоа им помага на децата да развијат различни вештини за емоционална интелигенција, вклучително самоследење, олеснета комуникација, управување со стресот и гневот и поттикнување на емпатични ставови.

Постои уште една сеопфатна наставна програма заснована на развој и истражување за создавање култура на емоционална интелигенција на училишно ниво, позната како „Самонаука“ (Стоун МекКоун и сор. 1998), бидејќи емоционалната интелигенција се развива од проучувањето на нашите односи и нас самите. Оваа програма нуди специфични вештини поврзани со самосвест, самоуправање и самонасочување. Овие вештини, пак, вклучуваат препознавање на модели на однесување, станување посвесни за повеќе чувства, прифаќање одговорности и примена на оптимистичко размислување.

Часовите за самонаука се структурирани да им помогнат на учениците да ги интегрираат размислувањата, чувствата и однесувањето. Часовите обично вклучуваат индивидуална или

групна активност или дискусии, па дури и даваат практична обука. Тоа им овозможува на децата да бидат посвесни за себе за да можат да донесуваат посвесни одлуки за начинот на кој размислуваат, чувствуваат и дејствуваат. Затоа, оваа програма нè учи на специфични вештини и ја подобрува климата во училиницата преку поттикнување почит, одговорност и издржливост. Ги подобрува основните вештини и ги пренасочува моделите на однесување кон поставените цели.

Денес општеството се соочува со огромни проблеми на сиромаштија, насилство, расизам и себичност. За да растат и опстанат како култура, децата треба да научат да го достигнат својот целосен потенцијал. Тие треба да бидат опремени со алатки за да станат силни и покрај негативноста што ги опкружува. Тие постојано бараат стратегии за да се справат со себе и да го преобликуваат своето општество. Училиштето не може да го замени семејството или културните системи кои го обликувале интегритетот и моралот на децата. Затоа училиштата треба да помогнат во зајакнувањето на овие принципи на општеството. (Стоун МекКаун, Џенсен, Фридман и Ридеаут, 1998).

3.1. Улогата на емоционалната интелигенција во образованието

Често се вели дека психологијата има долго минато, но кратка историја; истиот совет важи и за конструктот на „емоционалната интелигенција“. Иако другите го користеле терминот порано (на пр., Гринспен, 1989; Леунер, 1966), современото потекло на „емоционалната интелигенција“ доаѓа од клучен труд на Саловеј и Мајер објавен во 1990 година.

Табела 3: Број на трудови поврзани со ЕИ во Web of Science (1990 до ноември 2017 година)

Временски период	Број на трудови	% Вкупно
1986–1990	1	<0.1
1991–1995	6	0.1
1996–2000	108	2.3
2001–2005	447	9.7
2006–2010	1050	22.8
2011–2015	2142	46.5
2016–ноември 2017	857	18.6

За да ја претстават својата „нова“ конструкција, Саловеј и Мајер предложија дека емоционалната интелигенција (ЕИ) се состои од три широки и меѓусебно поврзани способности: (1) оценување и изразување на емоциите, (2) регулирање на емоциите и (3) искористување на емоциите за мотивирање и планирање. Во предлагањето на конструкцијата, авторите се потпираа на претходна литература од различни области - особено клиничка, когнитивна, образовна и психологија на личноста - сугерирајќи дека ЕИ е дел од долгогодишната традиција во областа на интелигенцијата на истражувачи кои ги истражуваат специфичните „интелигенции“ на луѓето во подобластите како „социјалното однесување“ и „емоцијата“.

Иако интересот за новата конструкција на Саловеј и Мајер се развива постепено (како што ќе биде наведено подолу), јасно е дека ЕИ порасна за да стане значителна истражувачка област во текот на изминатата деценија. Користејќи ја базата на податоци „Web of Science“ на Томсон Ројтерс, Табела 3 го прикажува бројот на истражувачки трудови, по интервали од половина деценија, од 1986 година до ноември 2017 година, користејќи „емоционална интелигенција“ или во клучни зборови, наслов или апстракт на публикациите. Од 4611 трудови поврзани со ЕИ во базата на податоци, огромното мнозинство (65%) се објавени од 2010 година.

Саловеј и Мајер (1990) првично предвидоа дека ЕИ може да стане главна истражувачка област, бидејќи тие веруваа дека конструкцијата има значителна „хевристичка вредност во составувањето на литературите кои често се оставаат неинтегрирани“ (стр. 200). Ако ги разложиме 4611 трудови од Табела 1.1 во широкиот сет на „истражувачки области“ на Web of Science, ќе изгледа дека Саловеј и Мајер биле сосема во право што предвиделе дека конструкцијата на ЕИ ќе им се допадне на истражувачите во многу области.

Табелата 1.2 го прикажува процентот на трудови во првите 10 истражувачки области, што претставува огромно мнозинство објавени трудови. Освен значителен дел од работата поврзана со ЕИ во областа на општата психологија (48,8% од објавените трудови), значителен дел од работата еволуира и во применети области како бизнис/економија (16,6% од трудовите), образование (13,5% од трудовите), и здравство (12,8% од трудовите). Постојат голем број на трудови за ЕИ директно поврзани со образованието (N = 622) кои се еден важен показател за потребата да се направи преглед на актуелните прашања и трендови во оваа област - клучна цел на оваа книга.

Иако литературата за ЕИ еволуираше, интересно е да се забележи дека речиси од самиот почеток кога беше воведен овој конструкт, наиде на значителен критички одговор (за рани

примери на критики, Дејвис, Станков и Робертс, 1998; Фишер и Ашканаси, 2000; Изард, 2001 година; Њусом, Деј и Катано, 2000; Фајфер)

Табела 4: Пропорција на трудови поврзани со ЕИ по област за истражување на Web of Science (топ 10) 2001; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001; Sternberg, 1999; Thingujam, 2002

Rank	Наслов	<i>N</i>	%
1	Психологија	2252	48.8
2	Бизнис/економија	766	16.6
3	Образование	622	13.5
4	Општествени науки и други	308	6.7
5	Психијатрија	306	6.6
6	Негување/медицински сестри Nursing	199	4.3
7	Компјутерски науки	188	4.1
8	Неврологија	179	3.9
9	Инженеринг	135	2.9
10	Здравствени науки/услуги	87	1.9

Додека областа на ЕИ експоненцијално порасна во текот на изминатите три децении во различни дисциплини (на пример, психологија, бизнис, образование и психијатрија), критичкиот одговор има тенденција да се фокусира на три повторливи грижи: (1) дека ЕИ не е ништо повеќе од ново име за сродните конструкции кои биле проучувани многу децении, (2) дека ЕИ е слабо дефинирана и измерена и (3) дека тврдењата за важноста на ЕИ за различни исходи на животниот успех се драматично претерани (за најдетален пример на овој тип на критички одговор, види Марфи, 2006).

Два концептуално различни пристапи доминираат во тековната студија за ЕИ: особината и пристапот на способноста (Petrides & Furnham, 2001). Пристапот на особини ја сфаќа ЕИ како диспозициски тенденции, како што се особините на личноста или верувањата за самоефикасност (види Петридес, Санчез-Руиз, Сиглинг, Саклофске и Мавровели, поглавје 3, овој том). Овој пристап честопати е посочен во литературата дека вклучува и „мешани“ модели, иако таквите модели се концептуално различни од концепциите за ЕИ како личност, бидејќи тие ја сметаат ЕИ како мешавина од особини, компетенции и способности (на пр., Бар-Он, 2006; Големан, 1998). И пристапот на особини и „мешаните“ модели споделуваат исти методи на мерење на ЕИ, имено, прашалници за самоизвестување.

Спротивно на тоа, пристапот на способност ја концептуализира ЕИ како когнитивна способност заснована на обработка на информации за емоции и ја оценува со тестови за изведба. Тековното поглавје се занимава со вториот пристап, каде што прво го прикажуваме основниот модел на ЕИ со четирите гранки на способноста на Мајер и Саловеј (1997), потоа ги опишуваме вообичаено користените и новите мерки на способностите за ЕИ, критички ги разгледуваме доказите за предвидувачката валидност на ЕИ, и на крајот да се опишуваат извонредните предизвици, предлагајќи нови насоки за мерење и концептуализација на ЕИ како способност.

Иако не е во фокусот на сегашниот придонес, треба да се забележи дека во литературата постојат некои обиди да се интегрираат перспективите на способноста и карактеристиките на ЕИ, вклучувајќи го и развојниот инвестициски модел на повеќе нивоа (Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann, 2003) и трипартитниот модел (Миколајчак, 2009). На пример, трипартитниот модел сугерира три нивоа на ЕИ: (1) знаење за емоциите, (2) способност да се примени ова знаење во ситуации во реалниот свет и (3) особини кои ја одразуваат склоноста да се однесуваат на одреден начин во емоционални ситуации (типично однесување). Истражувањата и апликациите за овој трипартитен модел моментално се во тек (на пр., Laborde, Mosley, Ackermann, Mrsic, & Dosseville, поглавје 11, овој том; Maillefer, Udayar, Fiori, поднесен). Потребни се повеќе теории и истражувања за да се разјасни како различните пристапи за ЕИ се поврзани еден со друг. Заедничко за сите овие теоретски рамки е нивната концептуализација на ЕИ како посебна конструкција од традиционалниот коефициент на интелигенција и личност, што го олеснува потенцијалот за предвидување и влијание врз различните резултати од реалниот живот (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000). Мајер, Саловеј и Карузо, 2008; Петридес, Перез-Гонзалес и Фурнам, 2007).

3.2. Улогата на карактеристиките на емоционалната интелигенција во високото образование

Во терцијарното образование, метаанализата на влијанието на некогнитивните фактори врз академските перформанси откри умерени корелации со успехот (Ричардсон, Абрахам и Бонд, 2012). Конкретно, во однос на карактеристиките на ЕИ, нашиот преглед на неодамнешната литература (од 2010 година до денес) покажува прилично неконзистентен модел на асоцијации, сличен на оној што се наоѓа во претходните прегледи (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011). Од 13-те студии претставени во Табела 3.5, три пријавиле незначителни резултати, додека останатите пријавиле слаби до умерени корелации, што е во согласност со

другите студии и метаанализи (на пр., Паркер, Самерфелд, и сор., 2004; Perera & DiGiacomo, 2013). Иако ефектите можеби не се силни, нашиот преглед покажува дека карактеристиките на ЕИ предвидуваат единствена варијација во академските перформанси во високото образование над полот (Pope, Roper & Qualter, 2012), когнитивните способности (Song et al., 2010) и големите пет особини на личноста (Санчез-Руиз, Мавровели и Пулис, 2013).

Различни аспекти и фактори на особините на ЕИ покажаа значајни корелации со академските перформанси. Свкупно, приспособливост (Fallahzadeh, 2011; Parker, Summerfeldt et al., 2004; Pope et al., 2012; Saklofske et al., 2012), управување со стресот (Fallahzadeh, 2011; O'Connor & Little, Summer, 2000; , et al., 2004) и емпатија (Pope et al., 2012) беа истакнати предвидувачи меѓу 15-те аспекти, додека благосостојбата беше истакнат предиктор меѓу 4-те фактори (Shiple, Jackson, & Segrest, 2010). Во секој случај, потребно е пообемно истражување на нивоата на аспектите и факторите со цел да се зголеми нашата доверба и разбирање за улогата на карактеристиките на ЕИ во академските достигнувања.

3.3. Разлики меѓу академските предмети

Неколку студии открија разлики во профилите на особините на ЕИ на студенти од различни академски домени. На пример, Pérez и Castejón (2005) открија дека студентите запишани на специјалност поврзана со образованието имаат повисоки резултати во глобалните карактеристики на ЕИ отколку оние запишани на технички студии. Слично на тоа, Санчез-Руиз и сор. (2010) објавија повисоки оценки за факторот на емоционалност на особините на ЕИ кај студентите по уметност и општествени науки отколку кај студентите од техничките студии. Во поново време, студентите по психологија постигнаа повисоки резултати на особините на ЕИ отколку студентите по компјутерски науки, електротехника и бизнис и менаџмент (Санчез-Руиз, Мавровели и Пулис, 2013).

Дополнително, карактеристиките на ЕИ и нејзините фактори се чини дека имаат различно влијание врз академските перформанси кај различни академски предмети, што веројатно придонесува за недоследностите во литературата. Голем број на студии ја истражуваа врската помеѓу особините на ЕИ и академските перформанси во одредени предмети. Генерално, се чини дека врската е посигурна во професиите поврзани со здравјето, како што се медицинските сестри или медицинските науки (Остин, Еванс, Голдвотер и Потер, 2005; Fallahzadeh, 2011; Фернандез и сор., 2012) отколку во бизнисот. (Olatoye, Akintunde, & Yakasai, 2010; Shipley et al., 2010). Меѓутоа, методолошките предизвици, како што е употребата на слабо операционализирани критериуми, значат дека е потребно понатамошно систематско истражување со цел целосно да се разјаснат механизмите преку кои

карактеристиките на ЕИ влијаат на академските перформанси низ одредени образовни домени.

„Патеки за посредување“- Истражувањето, исто така, мора да почне да ги зема предвид можните индиректни правци преку кои карактеристиките на ЕИ може да имаат влијание врз академските перформанси. На пример, се покажа дека карактеристиките на ЕИ се важни фактори за успешно искуство во наставата и учењето, како што се критичкото размислување и колаборативното учење (Fernandez, Salamonson, & Griffiths, 2012), когнитивниот и афективниот ангажман (Maguire, Egan, Хајланд и Мегваер, 2017) и креативните вештини (Санчез-Руиз, Хернандез-Торрано, Перез-Гонзалез, Бати и Петридес, 2011). Минатите истражувања, исто така, покажаа дека емоционалната самоефикасност ја подобрува академската самоефикасност што, пак, ги подобрува академските перформанси (Adeyemo, 2007; Hen & Goroshit, 2014).

Во една неодамнешна студија, Perera и DiGiacomo (2015) тестираа неколку начини преку кои особините на ЕИ може индиректно да влијаат на академските достигнувања. Во првата „патека“, карактеристиката на ЕИ влијаеше на академските достигнувања преку поголема согледана социјална поддршка, што го зголеми позитивното влијание на учениците и академските перформанси. Во вториот „пат“, карактеристиката на ЕИ влијаеше на академските перформанси преку адаптивни стратегии за справување, имено, активно справување, позитивно реинтерпретирање и планирање што, исто така, го зголеми академскиот ангажман. Навистина, многу автори тврдат дека причината поради која карактеристиките на ЕИ се поврзани со академските резултати е затоа што ги олеснуваат адаптивното справување и регулацијата на емоциите неопходни за соочување со академскиот стрес и постигнување академски цели (на пр., Por, Barribal, Fitzpatrick, & Roberts, 2011; Saklofske, Остин, Маторас, Битон и Озборн, 2012). Ажуриран преглед и дискусија за хипотезата за справување е даден во Поглавје 4 од Зејднер и Метјуз (овој том).

3.4. Улогата на емоционалната интелигенција во училиштата

„Емоционално писмените студенти ги совладале емоционалните способности што ги инокулираат (против) превирањата и притисоците со кои ќе се соочат за време на транзициите на животот“ (Голман, 1995).

Денес родителите и воспитувачите ја сфатија огромната важност од обезбедување и учење емоционални вештини на младите со цел да го подобрат емоционалниот развој и социјалната компетентност и за возврат да ги промовираат нивните академски перформанси. Во моментот постои тенденција, училиштата да се сметаат за органски целини кои растат и се

развираат и во кои сите актери, нивните постапки и нивните знаења се меѓусебно поврзани и имаат интеракција со околината. Оваа органска метафора за институциите како организации за учење ја прифаќаат оние кои се обидуваат да ја зголемат ефикасноста на училиштата како места за учење. Тие ја нагласуваат интерперсоналната комуникација, ефективното решавање проблеми и промовирањето на социјалното и емоционалното учење.

Училиштата имаат интензивна пристапност до огромен број деца што може да им помогне да ги олеснат емоционално прецизните и социјално компетентните однесувања во и надвор од училницата (Конзорциум за училишна промоција на социјалната компетентност, 1994; Weissberg, Caplan, & Sivo, 1989). Во моментот, младите се соочуваат со многу социјални, физички, емоционални и академски проблеми кои, пак, го засегаат општеството. Истражувањето на системот за следење на ризичното однесување на младите (YRBSS), на Бренер, Били и Грејди (2003), има истражувано многу проблематични однесувања меѓу младите, како што се агресија, несоодветна контрола на импулсите, поседување оружје, меѓучовечки конфликти и многу други неприлагодливи однесувања. Децата со овие неприлагодливи однесувања имаат поголема веројатност да имаат потешкотии во искористувањето на нивните социјални и емоционални знаци.

За да се надминат или барем да се минимизираат таквите однесувања и да се промовира севкупната компетентност кај децата, се вели дека социјалното емоционално учење (СЕЛ) е клучен елемент. Како што беше претходно наведено, СЕЛ служи како алатка која ги подобрува и промовира социјалните вештини и вештините за справување. Исто така, обезбедува оптимална средина за учење на вештините кои ги прават поединците поздрави и попродуктивни, т.е. способностите да се препознаат и да се управува со емоциите, да се носат одговорни одлуки и да се воспостават позитивни односи (Elias et al; 1997). Социјалното и емоционалното учење им помага на наставниците да ги пренесат основните когнитивни, афективни и бихејвиорални животни компетенции кои промовираат позитивен развој кај децата. Тоа може да се направи со користење на основни психолошки принципи како што се моделирање, набљудување, пракса, засилување и насоки, така што тие ќе бидат способни да постигнат огромен опсег на позитивни социјални и емоционални последици како што се ефективна комуникација, добри меѓучовечки односи, академски и емоционален развој, како и физичка благосостојба.

Една од водечките национални и меѓународни организации кои се занимаваат со унапредување на науката за СЕЛ, „The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)“, е основана во 1994 година. Овој проект, исто така, помогна во претворањето на научното знаење во ефективна практика и помогна во унапредувањето на

обуката на едукаторите. Воспитувачите или наставниците кои се идеални за учениците навистина би можеле да им помогнат на своите ученици во учењето на емоционалната регулација.

- I. Реконструкција (реорганизација) на наставната програма - Наставната програма и нејзината адаптација на час треба да се засноваат на некои од многу важните теоретски модели како Теоријата на социјално учење (Бандура, 1977), Моделот за социјален развој (Хокинс, 1997), Теорија на проблемско однесување (Џесор и Џесор, 1977) итн. Сите овие модели можат да послужат како водич за идентификување и всадување на саканата акција меѓу учениците. Наставата во училищата треба да се фокусира на когнитивните, афективните и бихејвиоралните компетенции кои можат да се групираат во пет главни категории, односно (1) свесност за себе и за другите, (2) позитивни ставови и вредности, (3) одговорно одлучување, (4) комуникациски и (5) социјални вештини.
- II. Семејството и општеството да се земат во целина – Како што беше споменато претходно, социјалното и емоционалното учење вклучува учење во различни контексти. Тоа ќе помогне да се научи повеќе за семејството, општеството и за возврат ќе влијае на однесувањето и вредностите на поединецот на многу начини. Иако, за да се промовира позитивното однесување, станува важно да се координираат активностите во училищата со активности кои вклучуваат поширок опсег на контексти и поединци.
- III. Имплементација - Сите овие програми треба да се спроведуваат со соодветни насоки за да се добијат конечно посакуваните резултати. За ова се потребни добри прирачници, треба да се обезбедат можности за обука и за нејзино спроведување. Покрај тоа, една работа што треба да се земе предвид е приспособливоста на програмата за екологија на училишната средина (Weissberg et al, 1989).

Покрај горенаведеното, наставниците можат да вклучат и неколку други активности за да ја подобрат емоционалната интелигенција и тоа:

- (1) Утрински состаноци – започнување на денот со утрински состанок кој дава бројни можности за поддршка на социјалното и емоционалното учење. Тоа помага во градењето на чувството за заедништво, создава клима на доверба, поттикнува комуникација со почит итн.
- (2) Нагласување на одговорноста – формализирање на задачите во училищата, како што се одржување на таблите, одржување датотеки итн. Таквите активности можат да бидат многу корисни и да го поттикнат чувството за одговорност.
- (3) Поттикнување на креативноста – Креативноста се смета за најсуштинска алатка во време на емоционални тешкотии. Обезбедувајќи им на учениците постојани можности да ја

изразат својата креативност, наставниците ќе им помогнат на децата да се справат со неизбежните пречки и тешкотии што им ги носи животот.

- (4) Користење на литература за поддршка и емоционално учење - Наставната програма треба да биде таква што децата ќе развијат страст за истражување на литература за етички теми како што се храброст, надеж, почит, правда итн.
- (5) Решавање конфликти – На учениците треба да им се помогне да развијат вештини за управување со своите емоции, решавање на конфликти, нагласување на ненасилните активности и почитување на индивидуалните разлики.

Треба да бидеме свесни дека не може да се зголеми IQ резултатот на една личност само преку обука, повеќето од нас се родени со вродена интелигенција која може да се подобри со збогатена средина, но не може да го надмине суштинскиот потенцијал.

Од друга страна, вештините на емоционалната интелигенција се способни за многу повеќе промени преку наставата. Може да се негува меѓу децата и возрасните.

Постојат дефинитивни докази за промена на нивоата на емоционална интелигенција преку учење и животното искуство.

Готман (1997) заклучил дека емоционално компетентните родители се поефикасни во справувањето со емоционалните реакции на нивните деца со тоа што стануваат пример за нивните деца.

3.5. Емоционалната интелигенција и возраста

Истражувањата на литературата за ЕИ покажаа дека голем број студии ја разгледале врската помеѓу ЕИ и возраста. Некои студии предложија дека ЕИ се зголемува со возраста; имено, дека постарите поединци имаат значително подобри резултати од учесниците на помлада возраст (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Kafetsios, 2004; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

Со цел да го поддржат нивниот модел на ЕИ заснован на способност, Мајер и сор. (1999) ја применија скалата на мултифакторна емоционална интелигенција (МЕИС) на 503 возрасни и 229 адолесценти и заклучија дека младите возрасни (18-21) ја надминуваат помладата група (13-16) на МЕИС. Фернандез-Берокал, Кабело, Кастиљо и Екстремера (2012) го разгледаа ефектот на посредување на возраста врз односот помеѓу ЕИ и полот.

Користејќи мултиваријантна анализа, тие заклучија дека возраста објаснува 13% од варијацијата во резултатите од Тестот за емоционална интелигенција (MSCEIT) на Мајер-Саловеј-Карусо кога полот и возраста биле истовремено вклучени во анализата МАНОВА.

Покрај тоа, Tsaousis и Kazi (2013) ја споредија ЕИ на тинејџерите, младите возрасни (околу 18 до 19 години), како и возрасните, и открија дека тинејџерите постигнале пониски резултати од возрасните во некои димензии на грчката скала на емоционална интелигенција (на пример, грижа и емпатија, контрола на емоциите и употреба на емоции), предлагајќи дека ЕИ расте со кумулативно искуство.

Конг (2014) спроведе метааналитичка студија за врската помеѓу различните форми на интелигенција (вкупно, вербална и невербална) и објави дека врската помеѓу ЕИ и интелигенцијата се зголемува со возраста, при што се користени MSCEI и MEIS.

Сепак, други студии сугерираат дека нема разлики во односот помеѓу ЕИ и возраста (Биркс, МекКендри и Ват, 2009; Харод и Шеер, 2005; Насир и Масрур, 2010).

Во однос на врската помеѓу ЕИ и возраста кај надарените примероци, три студии ги разгледаа разликите во возраста во ЕИ.

Студијата на Чан (2007) заклучи дека учениците од основно образование постигнале повисоки резултати од средношколците на потскалата за искористување на емоциите на Тестот за емоционална интелигенција за самоизвештај Шут (SSEIT).

Сепак, две други студии (Chan, 2003, 2005) не објавија значајни разлики помеѓу младите и постарите возрасни лица. Така, се чини дека нема консензус во врска со улогата на возраста на ЕИ кога се споредуваат надарените и ненадарените ученици.

Следствено, нашата студија претставува широк преглед на можните ефекти на возраста врз ЕИ кај надарените ученици.

3.6. Емоционалната интелигенција и полот

Додека се разгледуваа родовите разлики во ЕИ, се појавија четири групи на студии:

(а) студии кои заклучиле дека надарените мажи или надарените жени добиле повисоки резултати од оние во ненадарените групи,

(б) студии кои заклучиле дека надарените мажи ги надминуваат надарените жени во ЕИ или обратно,

в) студии кои заклучиле дека нема родови разлики во ЕИ помеѓу надарените мажи и надарените жени, и

(г) студии кои заклучиле дека ненадарените мажи или жени ги надминуваат надарените мажи или жени во однос на ЕИ.

Табела 5: Вклучени студии по возраст, локација, пол, тестови за ЕИ и тип на публикација

Автори	Возраст/ Одделение Локација	Број/пол	ЕИ тест	Јазик на публикација	Вид на публикација	Главни наоди
Al-Yaseen (2002)	Средно училиште Кувајт	Надарени жени бр.=60 Просечни жени бр.=198	EQ-i	Арапски	Докторска теза	Нема значајни разлики помеѓу надарените и ненадарените групи.
Zeidner et al. (2005)	Одделение 7-10 Израел	Надарени мажи Бр.=57 Просечни мажи бр.=50 Надарени жени бр.=26 Просечни жени бр.=75	MSCEIT SSRI	Англиски	Списание	Надарените студенти добија повисоки резултати од ненадарените студенти на вкупниот резултат на MSCEIT и во областа на разбирање и управување со емоции. Жените постигнаа повисоки резултати од мажите на MSCEIT. Мажите постигнаа повисоки резултати од жените, а просечните постигнаа повисоки резултати од надарените на вкупниот резултат на SSRI.

Algondi (2006)	Одделение 7–10 Јордан	Надарени мажи бр.=105 Просечни мажи бр.=105 Надарени жени бр.=105 Просечни жени бр.=105	. EQ-i	Арапски	Докторска теза	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати од просечните ученици во вкупната групата на ЕИ и сите потскали на ЕИ освен Приспособливост. Нема значајни разлики помеѓу надарените мажи и надарените жени.
Lee & Olszewski – Kubilius (2006)	Одделение 10-12 Обединети Американск и држави	Надарени мажи Бр.=102 Просечни мажи бр.=750 Надарени жени бр.=113 Просечни жени бр.=711	EQ-i	Англиски	Списание	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати на поттестот за приспособливост, но пониски на поттестовите за управување со стрес и контрола на импулсите. Надарените мажи беа споредливи со нормативниот примерок, додека надарените жени заостанаа зад групата.

Schwean (2007)	Одделение 4-8 Канада	Надарени мажи Бр.=84 Просечни мажи бр.=84 Надарени жени бр.=85 Просечни жени бр.=85	EQ-i	Англиски	Списание	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати од просечните студенти на поттестовите за интраперсоналност и приспособливост, но пониски од просечните во интерпесоналниот поттест. Жените постигнаа значително повисоки резултати од мажите на интраперсонални, интерперсонални и вкупни резултати на ЕИ. Надарените мажи постигнаа повисоки резултати од просечните мажи во поттест на социјалната мрежа.
Chan (2007)	Одделение 7-12 Хонг Конг	Надарени мажи бр.=256 Надарени жени бр.=242	SSRI	Англиски	Списание	Надарените девојки постигнаа повисоки резултати од надарените момчиња на потскалата за социјални вештини. Основците постигнаа повисоки резултати од средношколците на потскалата „Искористување на емоции“.
Alghodori (2008)	Одделение 7-12 Кувајт	Надарени ученици бр.=204 Просечни ученици бр.=352	Развиено од истражу вач	Арапски	Дисертација	Надарените ученици добија повисоки резултати од просечните ученици на вкупната ЕИ и на сите потскали за ЕИ.

Abdulghani (2010)	Градинка Йордан	Надарени бр.=50 Просечни бр.=50	Развиено од истражу вач	Арапски	дисертација	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати од просечните ученици во вкупната ЕИ, емоционална свест и социјални вештини.
Акса (2010)	Одделение 4-7 Турција	Надарени бр.=57 Просечни бр.=71	Скала за ЕИ	Англиски	Конференцис ка работа	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати од просечните ученици во потскалите за управување со емоции, мотивирање, емоции и самосвест.
Karimi & Besharat (2010)	Средно училиште Иран	Надарени бр.=86 Просечни бр.=89	SSRI	Англиски	Конференцис ка работа	Надарените ученици добија повисоки резултати од просечните ученици во сите потскали на SSRI.
Al-Malali (2011)	Средно училиште Сирија	Надарени мажи бр.=59 Просечни мажи бр.=101 Надарени жени бр.=26 Просечни жени бр.=60	EQ-i	Арапски	Списание	Надарените студенти добија повисоки резултати од просечните студенти на вкупната ЕИ и на сите потскали освен за управување со стрес. Нема родови разлики меѓу надарените мажи и надарените жени. Надарените мажи постигнаа повисоки резултати од просечните мажи на вкупната ЕИ потскала и потскалата за приспособливост, како и општото расположение. Надарените жени добија повисоки резултати

						од просечните жени на вкупната ЕИ потскала и потскалата за приспособливост.
Al-Oweidi&A L-Rousan (2012)	Одделение 5-12 Јордан	Надарени мажи бр.=300 Просечни мажи бр.=303 надарени жени бр.=301 Просечни жени бр.=310	EQ-i	Арапски	Списанија	Надарените ученици добија повисоки резултати од просечните студенти на вкупната ЕИ и на сите потскали освен потскалата за управување со стрес.
Al-Onizat (2012)	Одделение 7-9 Јордан	Надарени мажи бр.=213 Просечни мажи бр.=215 Надарени жени бр.=121 Просечни жени бр.=216	.EQ-i	Англиски	Списанија	Нема статистички значајни разлики помеѓу надарените и просечните студенти во вкупната ЕИ. Просечните ученици добија повисоки резултати на потскалата за управување со стрес, додека надарените постигнаа повисоки резултати на потскалата за приспособливост. Жените постигнаа повисоки резултати од мажите во вкупниот ЕИ и сите потскали.

Dijkstra et al.	Возрасни Холандија	Надарени бр.=196 Просечни бр.=192	SSRI	Англиски	Списанија	Надарените возрасни имаат пониски резултати од просечните возрасни на вкупната ЕИ.
Lupu (2012)	Одделение 9-12 Романија	Надарени бр.=57 Просечни бр.=57	Скала за општата ЕИ	Англиски	Списанија	Надарените ученици добија повисоки резултати од просечните ученици во тестот за вкупен ЕИ.
Sharifi&Sharifi (2014)	Одделение 10-12 Иран	Надарени мажи бр.=60 Просечни жени бр.=60	SSRI	Англиски	Списанија	Надарените жени добија повисоки резултати од просечните жени на вкупната ЕИ и потскалата за емоционална регулација.
Al-Momani et al.	Одделение 10-12 Јордан	Надарени бр.=30 просечни бр.=29	Развиено од истражувач	Арапски	Списанија	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати од просечните студенти на вкупната ЕИ и потскалите Разбирање и Управување со емоции.
Al-Rashidi (2015)	Средно училиште Саудиска Арабија	Надарени бр.=106 Просечни бр.=326	EQ-i	Арапски	Списанија	Нема значајни разлики помеѓу надарените и просечните ученици.
Alnawasreh (2016)	Одделение 7-10 Јордан	Надарени мажи бр.=52 Просечни мажи бр.=96 Надарени жени бр.=48 Просечни жени бр.=76	EQ-i	Англиски	Списанија	Нема значајни разлики помеѓу надарените и просечните ученици. Нема значајна разлика помеѓу надарените мажи и надарените жени.
Kaya et al. (2016)	Средно училиште Турција	Надарени бр.=181 Просечни бр.=110	SSRI	Англиски	Списанија	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати на потскалите за регулирање на

						емоции, користење на емоции и евалуација на емоции.
Al-Hamdan et al. (2017)	Одделение 9-12 Бахраин	Надарени мажи бр.=40 Надарени жени бр.=40	EQ-i	Англиски	Списанија	Надарените мажи постигнаа повисоки резултати од надарените жени во Вкупниот ЕИ.
Li et al. (2017)	Основно (непознато)	Надарени мажи бр.=54 Просечни мажи бр.=68 Надарени жени бр.=44 Просечни жени бр.=57	TEIQue	Англиски	Списанија	Нема значајни разлики помеѓу надарените и просечните ученици во вкупната ЕИ.
Ozbey et. Al (2018)	Средно училиште Турција	Надарени бр.=122 Просечни бр.=246	SSRI	Англиски	Списанија	Надарените ученици постигнаа повисоки резултати од просечните студенти во вкупната ЕИ.
Akintunde & Olujide (2018)	Средно училиште Нигерија	Надарени мажи бр.=45 Надарени жени бр.=27	SSRI	Англиски	Списанија	Нема значителни разлики помеѓу надарените мажи и надарените жени во вкупната ЕИ.

Забелешка. ЕИ = емоционална интелигенција; EQ-i = Bar-On = Инвентар на емоционален количник; SSEIS = Тест за емоционална интелигенција за самопријавување на Schutte; MSCEIT: Тест за емоционална интелигенција Mayer-Salovey-Caruso; TEIQ-ue = Прашалник за емоционална интелигенција на особини.

Во однос на првата група, некои трудови покажаа дека надарените мажи и надарените жени ги надминуваат просечните групи (Ал-Малали, 2011; Ал-Онизат, 2012; Швеан, Саклофске, Видифилд-Конкин, Паркер и Клостерман, 2006; Шарифи & Шарифи, 2014). Во една студија која ги споредува надарените мажи со надарените жени, единствената студија која заклучи дека надарените мажи ги надминуваат надарените жени беше Ал-Хамдан и сор. (2017). Од друга страна, неколку студии покажаа дека надарените жени имаат повисоки резултати од надарените мажи (Ал-Онизат, 2012; Чан, 2007; Швеан, и сор., 2006; Зеиднер и сор., 2005). Во однос на третата категорија, голем број студии сугерираат дека нема значајни разлики помеѓу надарените мажи и надарените жени (Akintunde & Olujide, 2018; Algondi, 2006; Al-Malali, 2011; Alnawasreh, 2016; Chan, 2003, 2005). Конечно, една студија објави дека просечните жени ги надминуваат надарените жени (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Со цел подобро да се разбере ефектот на полот врз ЕИ, полот се сметаше за варијабла од интерес во нашата студија.

4. МЕРЕЊЕ НА ЕМОТИЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Сеопфатниот преглед на процените на ЕИ покажува два главни пристапа во мерењето на емоционалната интелигенција: пристапот со мешан модел, кој генерално опфаќа инструменти за самоизвестување кои мерат комбинација од когнитивни, лични и афективни атрибути и моделот на способност, кој ја гледа ЕИ како традиционална интелигенција и се состои од збир на вештини кои ги комбинираат емоциите со познанието (Bar-On, 2006; Brackett & Geher, 2006; Mayer et al., 2011). Примери за процени засновани на мешан модел се Тестот за емоционална интелигенција за самоизвештај на Schutte (SSEIT) (Schutte et al., 1998), и Бароновитот емоционален количник.

Инвентар (EQ-i) (Bar-On, 1997), и Прашалник за емоционална интелигенција за особини (TEIQue) (Petrides & Furnham, 2001). Примери за процени на ЕИ базирани на способности вклучуваат MEIS и MSCEIT (Mayer et al., 1999; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Во табела 2 се прикажани примерите на процени на ЕИ кои се користени во литературата. Може да се каже дека поголемиот дел од студиите за ЕИ и надареноста имаат процена на EQ-i (на пр., Al-Onizat, 2012; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Schwean et al., 2006) придружено со SSEIT (на пр. Chan, 2007; Dijkstra et al., 2012; Zeidner et al., 2005).

Табела 6. Примери за процени и дефиниции за ЕИ

Мерки	Дефиниции	Способности/вештини/особини
EQ-i	Емоционално-социјалната интелигенција е пресек на меѓусебно поврзани емоционални и социјални компетенции и вештини кои одредуваат колку ефикасно се разбираме и изразуваме, ги разбираме другите и се поврзуваме со нив и се справуваме со секојдневните барања и предизвици (Бар-Он, 2009 година. стр. 563).	Пет вештини: (1) интраперсонални (се состои од самопочитување, емоционална самосвест, наметливост, независност, самоактуелизација), (2) Интерперсонални (се состои од емпатија, општествена одговорност, меѓучовечки односи), (3) управување со стрес (содржи стрес-толеранција, контрола на импулсите), (4) приспособливост (се состои од тестирање на реалноста, флексибилност, решавање проблеми) и (5) општо расположение (се состои од оптимизам, среќа).
SSEIT	Емоционалната интелигенција вклучува	Четири потскали: (1) Перцепција на

	<p>способност за разбирање и регулирање на емоциите; емоционалната благосостојба вклучува позитивно расположение и висока самодоверба (Schutte, Malouff, Simunek, Hollander, & McKenley 2002, стр. 769).</p>	<p>емоции, (2) Користење на емоции, (3) Управување со саморелевантни емоции и (4) Управување со емоциите на другите.</p>
MSCEIT	<p>Емоционалната интелигенција е збир на способности кои објаснуваат како емоционалната перцепција и разбирање на луѓето се разликуваат во нивната точност. Поформално, ние ја дефинираме емоционалната интелигенција како способност да се согледаат и изразат емоциите, да се асимилираат емоциите во мислата, да се разберат и расудуваат емоциите и да се регулираат во себе и другите (Mayer et al., 2011, стр. 532).</p>	<p>Четири гранки: (1) воочување на емоции (лица, слики), (2) употреба на емоциите за олеснување на мислата (олеснување, сензации), (3) разбирање на емоциите (мешавини, промени) и (4) управување со емоции (управување со емоции, социјален менаџмент).</p>
TEIQ-ue	<p>ЕИ е констелација на емоционални перцепции лоцирани во пониските нивоа на хиерархиите на личноста (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007, стр. 273).</p>	<p>Четири фактори: (1) Емоционалност (емпатија, перцепција на емоции, изразување емоции, односи); (2) Самоконтрола (управување со стресот, импулсивност, регулација на емоциите); (3) Друштвеност (управување со емоции, самоувереност, социјална свест); (4) Благосостојба (самопочит, среќа, оптимизам) и помошни аспекти (прилагодливост, самомотивација).</p>

Забелешка. EQ-i= Инвентар на емоционални количници Bar-On; SSEIT= Тест за емоционална интелигенција за самопријавување на Schutte; MSCEIT: Тест за емоционална

интелигенција Mayer-Salovey-Caruso; TEIQue= Прашалник за особините за емоционална интелигенција.

Како што е наведено погоре, овие тестови се развиени врз основа на различни модели и бараат различни одговори (самоизвестување наспроти базирано на перформанси). Така, треба да се биде свесен за овие разлики бидејќи некои студии пријавиле различни резултати кога биле користени различни процени на ЕИ (Lupu 2012; Zeidner et al., 2005). На пример, Зејднер и сор. (2005) спроведе тест за ЕИ заснован на способност (т.е. MSCEIT) и мерка за самопријавување (т.е. SSEIT) на примерок од надарени и просечни адолесценти. Резултатите покажаа дека надарените студенти постигнале значително повисоки резултати од просечните студенти на две гранки на MSCEIT - Разбирање на емоциите и управување со емоции, како и вкупниот резултат на MSCEIT. Сепак, просечните студенти ја надминаа надарената група на SSEIT. Во друга студија, Лупу (2012) спроведе две процени: Скалата на општата емоционална интелигенција и Прашалникот за емоционална емпатија. Резултатите покажаа дека надарените средношколци имале повисоки резултати кај првото, но пониско кај второто. Овие наоди ја отвораат вратата за можноста дека индивидуалните разлики во ЕИ може да бидат зависни од мерката (Zeidner et al., 2005). Така, процените за ЕИ се сметаат за трет модератор во нашата метаанализа.

4.1. Вештини на емоционална интелигенција

Покрај можноста за мерење на зависноста, трудовите за ЕИ и надареноста, исто така, сугерираат дека надарените ученици постигнале повисоки резултати во некои од вештините за ЕИ, додека тие не се разликувале или постигнале значително пониски резултати од нивните просечни врстници за другите димензии на ЕИ (види Табела 1). На пример, за димензијата за управување со стресот, Schwean et al. (2006) спомнува дека надарените родители ја оцениле способноста на нивното дете за управување со стресот значително повисоко од родителите на просечните деца, додека други студии не откриваат значителни разлики помеѓу надарените и просечните ученици во управувањето со стресот (на пр., Ал-Малали, 2011; Ал -Овеиди и Ал-Русан). Сепак, други студии заклучија дека просечните студенти имаат повисоки резултати од надарените студенти за управување со стресот (на пр., Ал-Онизат, 2012; Ли и Олшевски-Кубилиус, 2006). Друг пример на спротивставени наоди се јавува со приспособливоста. Иако поголемиот дел од студиите заклучија дека надарените ученици ги надминуваат просечните ученици во однос на приспособливоста (Ал-Онизат, 2012; Ал-Малали, 2011; Ли и Олшевски-Кубилиус, 2006; Швеан и сор., 2006 година), една студија објави дека таму немаше значителни разлики помеѓу надарените и просечните групи за оваа димензија (Алгонди,

2006). Сè на сè, постојат добри причини да се разгледаат индивидуалните разлики помеѓу надарените и просечните студенти за различните вештини на ЕИ; така, вештините на ЕИ се четвртиот модератор во нашата студија.

4.2. Моделот на способност на емоционална интелигенција

Питер Саловеј и Џек Маер предложија постоење на емоционална интелигенција во 1990 година (Salovey & Mayer, 1990). Во текот на изминатите години, пристапот беше изменет бидејќи научивме повеќе за оваа способност (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Нашиот најнов модел на емоционална интелигенција се состои од четири поврзани способности кои работат заедно како процес или пристап кон донесување одлуки, расудување и лидерство. Четирите способности се: 1) способност прецизно да се согледаат емоциите, 2) способност да се генерираат емоции и да се користат за да се влијае на размислувањето, 3) способност да се разберат правилата што ги следат емоциите и 4) способност да се управува со емоциите за вклучување емоции во нашето размислување и однесување.

Ајде да ја испитаме секоја од овие четири емоционални способности.

Табела 7. Моделот на четири гранки на емоционалната интелигенција (Според Мајер и Саловеј, 1997).

Емоционална перцепција и изразување
Способност да се идентификуваат емоциите во физичките и психолошките состојби.
Способност да се идентификуваат емоции кај другите луѓе.
Способност за точно изразување на емоции и за изразување потреби поврзани со нив.
Способност да се направи разлика помеѓу точни/искрени и неточни/нечесни чувства.
Емоционално олеснување на мислата (користење емоции)
Способност да се пренасочи и да се даде приоритет на размислувањето врз основа на поврзаните чувства.
Способност да се генерираат емоции за да се олесни расудувањето и меморијата.
Способност да се искористат промените на расположението за да се ценат повеќе гледишта.
Способност да се користат емоционални состојби за да се олесни решавањето на проблемите и креативноста.
Емоционално разбирање
Способност да се разберат односите меѓу различните емоции.

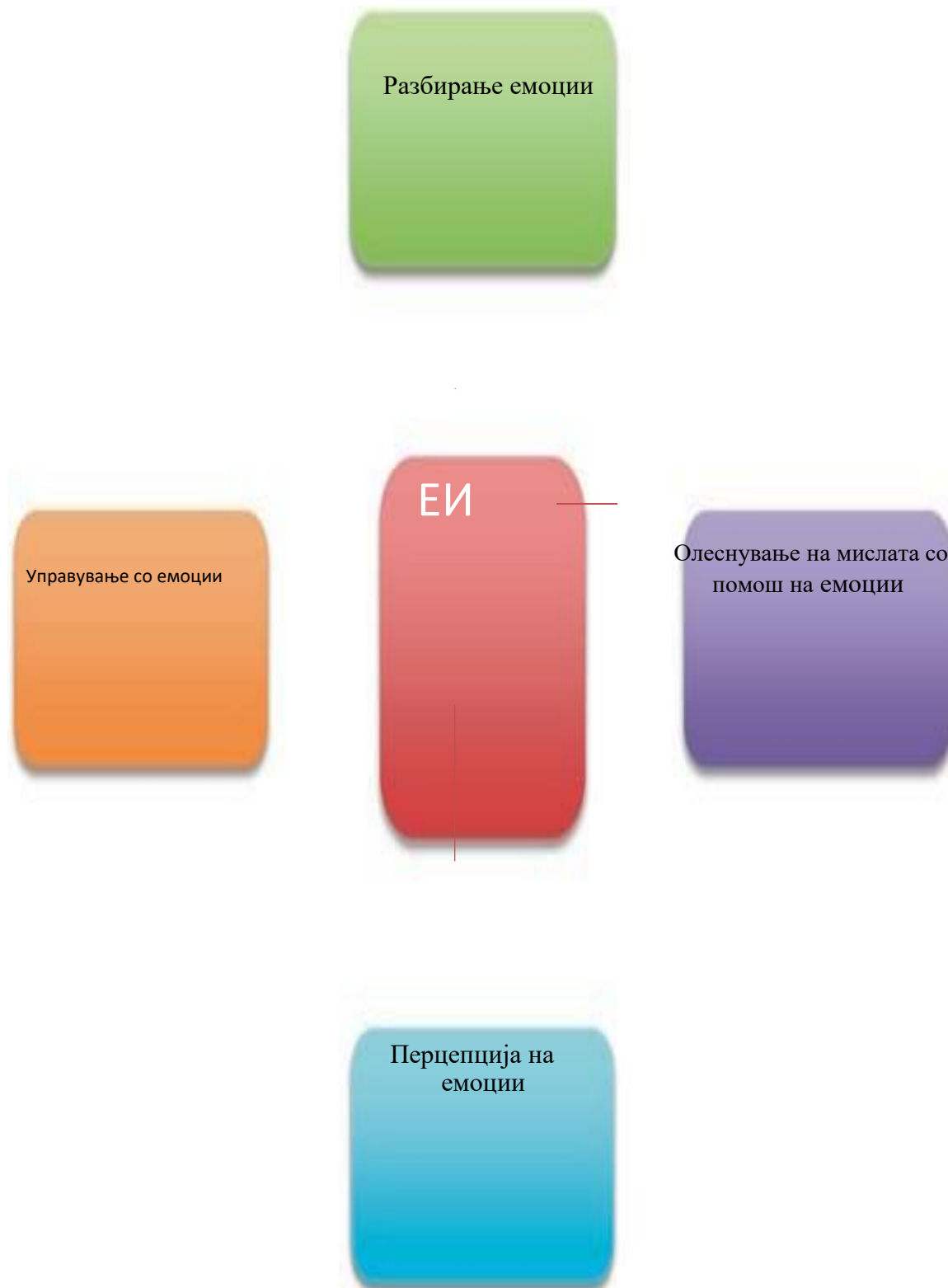
Способност да се согледаат причините и последиците од емоциите.
Способност да се разберат сложени чувства, емоционални мешавини и контрадикторни состојби.
Способност да се разберат транзициите меѓу емоциите.
Емоционален менаџмент.
Способност да се биде отворен за чувства, и пријатни и непријатни.
Способност за следење и размислување за емоциите.
Способност за вклучување, продолжување или одвојување од емоционална состојба.
Способност да управувате со емоциите во себе.
Способност да управувате со емоциите кај другите.

Главната карактеристика на пристапот на способност е дека ЕИ е замислена како форма на интелигенција. Се прецизира дека когнитивната обработка е вмешана во емоциите, и дека е поврзана со општата интелигенција и затоа треба да се процени преку мерки на изведба кои бараат од испитаниците да извршуваат дискретни задачи и да решаваат конкретни проблеми (Freeland, Terry, & Rodgers, 2008; Мајер, Карузо и Саловеј, 2016; Мајер и Саловеј, 1997). Главниот модел на ЕИ како способност е моделот со четири гранки, воведен од Мајер и Саловеј (1997), кој доби широко признание и употреба и беше основен во развојот на други модели и мерки на ЕИ. Моделот со четири гранки ја идентификува ЕИ како состав од голем број ментални способности кои овозможуваат оценување, изразување и регулирање на емоциите, како и интеграција на овие процеси на емоции со когнитивните процеси кои се користат за промовирање на раст и достигнувања (Salovey & Grewal, 2005; Саловеј и Мајер, 1990). Моделот се состои од четири хиерархиски поврзани области или гранки на способности: перцепција на емоции, олеснување на мислата со помош на емоции, разбирање емоции и управување со емоции (види Сл. 2.1).

Согледувањето емоции (гранка 1) се однесува на способноста да се идентификуваат емоциите прецизно преку присуство, откривање и дешифрирање на емоционалните сигнали во лицата, сликите или гласовите (Papadogiannis, Logan, & Sitarenios, 2009). Оваа способност вклучува идентификување на емоциите во сопствените физички и психолошки состојби, како и свесност и чувствителност на емоциите на другите (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Papadogiannis et al., 2009). Поединците со силна способност да користат емоции ќе можат да изберат и да им дадат приоритет на когнитивните активности кои се најсоодветни за нивната моментална состојба на расположение, како и да го променат своето расположение за да

одговараат на дадената ситуација на начин што ќе поттикне подобра контекстуална адаптација.

Сл. 1 Маер и Саловеј (1997) модел со четири гранки на способности за емоционална интелигенција (ЕИ)



Разбирањето на емоциите (гранка 3) ја опфаќа способноста да се сфатат врските помеѓу различните емоции и како емоциите се менуваат со текот на времето и ситуациите (Риверс, Бракет, Саловеј и Мајер, 2007). Ова би вклучувало познавање на јазикот на емоциите и негова употреба за да се идентификуваат малите варијации во емоциите и да се опишат различни комбинации на чувства. Поединците посилни во овој домен ги разбираат сложените и преодните односи помеѓу емоциите и можат да ги препознаат емоционалните знаци научени од претходните искуства, со што ќе им дозволат да предвидат изрази кај другите во иднина (Papadogiannis et al., 2009). На пример, разбирањето дека колегата е фрустриран, преку суптилни промени во тонот или изразувањето, може да ја подобри комуникацијата на поединците во односите и нивните лични и професионални перформанси.

Конечно, управувањето со емоциите (гранка 4) се однесува на способноста успешно да се регулираат сопствените и туѓите емоции. Таквата способност би вклучувала капацитет за одржување, префрлање и задоволување на емоционалните одговори, било позитивни или негативни, на дадена ситуација (Rivers et al., 2007). Ова може да се одрази на одржувањето на позитивно расположение во предизвикувачка ситуација или намалување на воодушевувањето во време во кое мора да се донесе важна одлука. Брзо закрепнување од лутина или генерирање мотивација или охрабрување за пријател пред важна активност се илустрации за управување со емоции на високо ниво (Papadogiannis et al., 2009).

Се теоретизира дека четирите гранки на ЕИ се хиерархиски организирани, со последните две способности (разбирање и управување), кои вклучуваат когнитивни процеси од повисок ред (стратешки), надградувајќи се на првите две способности (перцепција и олеснување), кои вклучуваат брза (искуствена) обработка на информации за емоции (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Grewal, 2005). Треба да се забележи дека предложената хиерархиска структура на моделот, како и неговите четири карактеристични гранки, се контрадикторни. Прво, развојните докази сугерираат дека способностите во различни домени на ЕИ (на пр., перцепирање, управување) се стекнуваат паралелно наместо последователно, преку сложен процес на учење кој вклучува широк опсег на биолошки и еколошки влијанија (Zeidner et al., 2003). Иако оваа концепција ја поддржува идејата дека компетенциите од пониско ниво помагаат во развојот на посоефицирани вештини, таа, исто така, идентификува начини на кои четирите гранки на ЕИ понекогаш се развиваат истовремено, со способности на пониско ниво на перцепција, олеснување, разбирање и управување со емоциите во исто време, што доведува до нивно подоцнежено подобрување.

Моделот со четири гранки, исто така, беше оспорен преку факторска анализа во неколку случаи, кои не поддржуваа хиерархиски модел со еден глобален фактор на ЕИ (Fiori &

Antonakis, 2011; Rossen, Kranzler, & Algina, 2008). Покрај тоа, олеснувањето на мислата со помош на емоции (гранка 2) не се појави како посебен фактор и беше откриено дека е емпириски непотребно со другите гранки (Fan, Jackson, Yang, Tang, & Zhang, 2010; Fiori et al., 2014; Fiori & Antonakis, 2011; Gignac, 2005; Palmer, Gignac, Manocha, & Stough, 2005), водечки научници да усвојат ревидиран модел од три гранки на способност ЕИ, составен од препознавање емоции, разбирање емоции и управување со емоции (Joseph & Њуман, 2010; МекКен, Џозеф, Њуман и Робертс, 2014). Како и да е, четирите гранки остануваат основа за сегашните модели на ЕИ на способност, а нивниот опис помага во теоретското разбирање на доменот на содржини опфатени со перспективите за ЕИ засновани на способности (Mayer et al., 2016).

Саловеј и Мајер (1990) ја конципираа ЕИ како збир на способности поврзани со емоциите и обработката на емоционалните информации. Тие вклучуваат капацитет за идентификување и изразување емоции; капацитет за ефикасно регулирање и управување со емоциите и капацитет за искористување или размислување со емоциите во мислата (Salovey & Mayer, 1990). Во оваа рамка Саловеј и Мајер (1990) предложија дека поединците се разликуваат во овие способности и дека овие разлики се потенцијално важни затоа што: (а) емоционалните способности би можеле да одговорат за разликите во важни животни критериуми како што се психолошката благосостојба, задоволството од животот и квалитетот на меѓучовечките односи; и (б) затоа што таквите разлики ги поткрепуваа вештините кои можеби би можеле да се научат или подучат. Токму овие последни поими го привлекоа вниманието на Даниел Големан кој продолжи да пишува популарна книга која стави посебен акцент на врските помеѓу ЕИ и важните животни критериуми. Книгата на Големан (1995) „Емоционална интелигенција: зошто може да биде важна повеќе од коефициентот на интелигенција“, предизвика значителен интерес за ЕИ, брзо станувајќи најчитаната книга за општествени науки во светот (Гарднер, 1999). Со ова влијание беа развиени голем број алтернативни модели на ЕИ кои обезбедуваат неколку теоретски рамки за концептуализација и мерење на конструкцијата (на пр., Bar-On, 1997; Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995; 1998; 2001a; Mayer & Salovey, 1997).

Моделите на ЕИ можат да се категоризираат во три главни теоретски пристапи (Caruso, 2004). Тие вклучуваат: 1) модели на „способност“ кои ја дефинираат ЕИ како концептуално поврзан збир на ментални способности поврзани со емоциите и обработката на емоционалните информации (на пр., Mayer & Salovey, 1993; 1997); 2) модели на „особини“ кои ја дефинираат ЕИ како низа на социоемоционални особини како што е наметливоста (на пр., Бар-Он, 1997); и 3) модели на компетентност кои опфаќаат збир на емоционални

компетенции дефинирани како научени способности засновани на ЕИ (на пример, Goleman, 2001a). Иако овие категории се корисни во тоа што помагаат да се разјаснат различните пристапи кон концептуализацијата на конструкцијата, тие, исто така, служат да сугерираат дека пристапите кон ЕИ се неповрзани и поразлични отколку што всушност може да бидат (Goleman, 2005). Како што истакнува Голман (2005) „...предложената поделба може да има ненамерен ефект на прикривање на важни врски помеѓу аспектите на емоционалната интелигенција“ (Goleman, 2005, стр. 1).

Пристапите за компетентност и способност на ЕИ се чини дека се поврзани како и некои аспекти на моделите на особини (на пример, емпатија, способност да се биде свесен, да се разбере и да се ценат чувствата на другите, Бар-Он, 1997). Навистина, некои автори забележале дека различните модели на ЕИ имаат тенденција да бидат комплементарни наместо контрадикторни (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Goleman (2001b) оди дотаму што сугерира дека може да има општа дефиниција и таксономија за конструкцијата. Сметаме дека има заслуга во испитувањето на односите помеѓу различните модели и мерки на ЕИ и обидот да се идентификува заедничка дефиниција и таксономски модел на конструкцијата. Таксономскиот модел на ЕИ би послужил да обезбеди заеднички јазик за ЕИ. Понатаму, таксономскиот модел на ЕИ може да обезбеди основа за сеопфатни мерки кои ги проценуваат примарните аспекти на конструкцијата, слично како сеопфатната таксономија на особините на личноста, широко познатиот модел на пет фактори (FFM; Digman, 1990; Costa & McCrae, 1992). И покрај развојот на бројни модели и мерки на ЕИ, се тврди дека сеопфатните мерки на ЕИ кои ги покриваат различните операционализации на конструкцијата во моментот не постојат (Petrides & Furnham (2001).

4.3. Важноста на емоционалната интелигенција

Следно ќе испитаме каква способност предвидува ЕИ. Меѓутоа, важно е да се забележи дека ЕИ, измерена како особина, покажува минимална дискриминаторска валидност над и надвор од традиционалните варијабли на личноста (Остин, Саклофске, Хуанг и МекКени, 2004; Brackett & Mayer, 2003; Дејвис, Станков и Робертс, 1998). ЕИ како способност, контролирајќи ги карактеристиките на коефициентот на интелигенција и големите пет, има одредена предвидувачка валидност. Способноста на ЕИ се чини дека е предвидлива за квалитетот на меѓучовечките односи и обратно, за зачестеноста на негативните однесувања.

Академски перформанси. Додека неколку студии пронајдоа значајни врски помеѓу ЕИ и академските перформанси мерени преку оценките во училиште, откако ќе се отстрани коефициентот на интелигенција од равенката, ЕИ има, најмногу, скромна врска со оценките

(Барчард, 2001; Бракет и Мајер, 2003; Лам & Кирби, 2002). Меѓутоа, една многу неодамнешна студија меѓу средношколците покажа дека академските перформанси биле значително подобри кај група студенти кои добивале обука за емоционална писменост во текот на училишниот период (Brackett, во подготовка).

Друга студија ги испитуваше перформансите на студентите во поле каде што емоциите се доста изразени: клиничка и училишна психологија. Бун и Ди Џузепе (2002) проучувале 90 дипломирани студенти во овие области и откриле дека тие постигнале надпросечен резултат во ЕИ во споредба со примерокот за стандардизација. Уште поважно, по контролирањето на демографските и академските променливи, резултатите на MSCEIT сè уште се позитивно поврзани и со успехот и со годината на програмата.

Негативно однесување. Однесувањата како што се малтретирање, агресија и употреба на дрога постојано се покажуваат како негативно поврзани со ЕИ (Рубин, 1999; Тринидад и Џонсон, 2002). Овие студии не само што пронајдоа значајни врски со ЕИ однесувањето, туку и врските беа значајни дури и откако беа испитани влијанието на општата интелигенција и карактеристиките на личноста. На пример, Рубин откри дека агресивното однесување оценето од учениците е во корелација со ЕИ околу 0,45.

Студентите на колеџ учествуваа во анкета за животниот простор во врска со стотиците однесувања во кои се вклучиле и зачестеноста на вклучувањето во тие однесувања. Однесувањата како што се физичките тепачки и вандализмот беа значително поврзани со ЕИ (негативно), а оваа врска остана значајна дури и откако беа земен предвид и коефициентот на интелигенција и особините на личноста (Brackett, Mayer, & Warner, 2003).

Позитивно однесување. Иако ЕИ може да обезбеди психолошки ресурси за ограничување на борбите и агресијата, дали промовира просоцијално однесување? Докажете собрани до денес покажаа дека тоа го прави. Повисоките резултати на ЕИ се поврзани со квалитетот на односите со пријателите (Lopes et al, 2004). Истиот труд вклучуваше студија во Германија меѓу студенти. Учениците со повисок степен на ЕИ беа повеќе избирани од другите, особено од припадниците на спротивниот пол. Повторно, овие односи со ЕИ се одржаа дури и откако влијанието на карактеристиките на големите 5 особини беа делумно отстранети.

Резултати од работата. ЕИ нема силни ефекти кога станува збор за перформансите во организациите. Ова може да изненади некои читатели кои во номинална вредност прифаќаат дека „EQ“ е лек за сите проблеми, но има смисла. Првиот проблем се однесува на селекцијата: откривме дека оние со повисоко ниво на ЕИ изразуваат малку поголемо претпочитање за помагање во кариерата во однос на деловните кариери (Caruso, Mayer & Salovey, 2002).

Нашата тренерска работа открива дека многу високи лидери имаат ниски резултати на MSCEIT. Сепак, успеавме да добиеме две необјавени збирки на податоци за студенти на MBA, една од бизнис школа со седиште во САД и една од бизнис школа лоцирана во Обединетото Кралство. Група од 60 студенти на MBA во САД имаа просечен вкупен резултат на MSCEIT од 92, што е повеќе од половина стандардно отстапување под средната вредност. Резултатите за 308-те студенти на MBA со седиште во ОК беа повисоки, со неколку оценки од гранките, всушност, над просекот за нормативниот примерок. Не сме сигурни што да правиме со овие национални разлики - тие не се страшно големи како што е забележано во Табела 3, но тие би можеле да бидат резултат на тоа како студентите се избираат за такви програми или поради разликите во САД и ОК.

Но, ЕИ има одредена предвидувачка важност за некои позиции и за некои исходи. Rosete и Ciarruchi, (2005) открија дека оценките за перформанси на менаџерите се поврзани со ЕИ само за одредени исходи: оние кои испитуваа како менаџерот постигнува резултати, но не и она што е постигнато. Со други зборови, правењето продажна квота или исполнување на одредени насоки за профит не беа поврзани со ЕИ. Но, мерките на комуникација, споделување на визија и задоволство беа поврзани со ЕИ.

Слично на тоа, во лабораториски експеримент, поединци со повисоко ЕИ напишале изјави за визија со подобар квалитет. Повторно, овој резултат остана значаен по контролата на особини на личноста на големите пет особини (Коте, Лопес и Саловеј, во подготовка).

Клучот е дека ЕИ треба да ги предвидува само оние работни резултати кои се фокусираат на долгорочниот квалитет на меѓучовечките комуникации, конфликти и односи. ЕИ можеби не е силен предиктор за резултатите од работата како што се продажните перформанси, рангирањето, долгогодишното искуство.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Проблем на истражувањето

Разликите во емоционалната интелигенција меѓу надарените и учениците со просечно ниво на интелигенција се од особена важност да се истражат, бидејќи со оваа категорија надарени луѓе во Косово не е направено длабинско истражување, а уште помалку истражување во областа на емоционалната компетентност досега.

Една од најважните причини да се анализира оваа категорија луѓе, иако надарените ученици претставуваат огромно богатство за нашето општество, повеќето општества ширум светот го занемаруваат овој многу важен сегмент од населението и нивниот потенцијален придонес, префрлајќи го во слабо искористен национален ресурс.

Оваа занемарување се манифестира со очигледен недостиг на грижа и ефективни алатки за проучување на надареноста, како и идентификување на надарените и создавање специјални образовни програми за да им се помогне да го реализираат својот потенцијал.

Обесправените надарени ученици уште потешко се идентификуваат и за нив е многу тешко да се создадат образовни програми поради влијанието на неповолните услови во кои живеат. Резултатот од ова занемарување често има негативен ефект врз надарените лично, како и непроценлива цена за општеството воопшто поради неуспехот да ги канализира најбрилијантните умови меѓу нас, во уметноста, науката и лидерството.

Статусот на образованието на надарените индивидуи е сè уште нејасен и нејасен дури и за самите воспитувачи (Обайдли и Али, 2006). Алгамди (2007), потврди дека засегнатите страни треба да се фокусираат на надарените ученици и да го следат нивното ниво на академско достигнување. Дополнително, властите треба да создадат научни образовни механизми за да го одржат развојот на надарените ученици, вклучително и откривање на какви било фактори кои можат да го попречат нивното извршување.

Цели на студијата (истражувањето)

Оваа студија има за цел (i) да ги анализира теоретските концепции поврзани со емоционалната интелигенција и нејзините димензии кај надарените ученици и учениците со просечна интелигенција, (ii) да ја идентификува врската на емоционалната интелигенција кај надарените и учениците со просечна интелигенција, (iii) да го одреди степенот на влијанието на емоционалната интелигенција врз споменатите категории.

Исто така, на секундарно ниво, студијата има за цел да го идентификува односот на емоционалната интелигенција со надарените и учениците со просечни интелигентни вештини и некои избрани демографски варијабли.

Целта на истражувањето е да се разбере дека емоционалната интелигенција игра извонредна улога во предвидувањето на успехот во животот, вклучувајќи го и академскиот успех.

Популарното внимание беше привлечено кон врската помеѓу образовниот успех и емоционалната и социјалната компетентност од Гоман во 1995 година, кој сугерираше дека емоционалната интелигенција (ЕИ) е поважна од коефициентот на интелигенција во предвидувањето на успехот во животот, вклучително и академскиот успех.

Вниманието го привлече врската помеѓу образовниот успех и емоционалната и социјалната компетентност од Гоман во 1995 година, кој сугерираше дека емоционалната интелигенција (ЕИ) е поважна од коефициентот на интелигенција во предвидувањето на успехот во животот, вклучително и академскиот успех.

Друга цел е да се разберат нивоата на развој на вештини/области кои ја одразуваат емоционалната интелигенција во категоријата надарени луѓе.

Добиените податоци можат да им послужат на родителите и на сите оние кои се вклучени во процесот на учење да ја разберат важноста на димензијата на емоционалната интелигенција, за нивната дидактичко-стручна работа да можат да ја насочат кон постигнување успех повисоко од надарените ученици.

Ова истражување може да послужи и како добра водечка основа за дизајнирање посеопфатни, повеќедимензионални проекти поврзани со објаснување на сложената природа на емоционалната интелигенција и академскиот успех на надарените студенти.

Целите и истражувачките прашања на студијата главно се поставени со овие насоки на целта на студијата:

Цел 1. Да се утврди врската помеѓу емоционалната интелигенција на надарените ученици и учениците со просечна интелигенција.

Прашање 1: Каква е врската помеѓу конструктот на емоционалната интелигенција (ЕИ) и надарените ученици?

Прашање 2: Каква е врската помеѓу конструктот на емоционалната интелигенција (ЕИ) и учениците со просечен коефициент на интелигенција?

Цел 2. Утврдување на односот помеѓу димензиите на емоционалната интелигенција, надарените ученици и учениците со просечни интелигентни вештини.

Прашање 1. Каква е врската помеѓу димензијата на изразување и препознавањето на емоциите и надарените ученици?

Прашање 2. Каква е врската помеѓу димензијата на изразување и препознавање на емоциите и учениците со просечни интелегентни вештини?

Прашање 3. Каква е врската помеѓу димензијата за регулирање на емоциите и надарените ученици?

Прашање 4. Каква е врската помеѓу димензијата за регулирање на емоциите и учениците со просечни интелегентни вештини?

Прашање 5. Каква е врската помеѓу димензијата на користење на емоции (регулација на емоции) за решавање проблемски ситуации и надарените ученици?

Прашање 6. Каква е врската помеѓу димензијата на користење на емоции (регулација на емоции) за решавање проблемски ситуации и учениците со просечни интелегентни вештини?

Цел 3. Одредување на врската помеѓу емоционалната интелигенција и демографските варијабли.

Прашање 1. Каква е врската (разликата) помеѓу возраста на испитаниците и конструктот на емоционална интелигенција?

Прашање 2. Каква е врската (разликата) помеѓу полот на испитаниците и конструктот на емоционална интелигенција?

Цел 4. Одредување на степенот на влијанието на демографските варијабли врз емоционалната интелигенција.

Прашање 1. До кој степен полот и возраста на испитаниците предвидуваат и влијаат врз вештините на емоционалната интелигенција?

Хипотези:

X1. Постојат разлики во емоционалната интелигенција кај надарените ученици во споредба со учениците со просечни интелегентни вештини.

X2. Постојат возрастни разлики во развојот на емоционалната интелигенција.

X2.1. Надарените студенти имаат повисока емоционална интелигенција од надарените средношколци.

X2.2. Просечните студенти имаат повисока интелигенција од просечните средношколци.

X3. Постојат полови разлики во развојот на емоционалната интелигенција.

X3.1. Надарените ученички имаат поголема емоционална компетентност во споредба со надарените студенти.

X3.2. Ученичките со просечен коефициент на интелигенција имаат поголема емоционална компетентност во споредба со машките студенти со просечен коефициент на интелигенција.

X4. Постојат разлики во однос на местото на живеење (урбано-рурално) во развојот на емоционалната интелигенција.

X4.1. Учениците во урбаните средини имаат повисока емоционална интелигенција од учениците во руралните средини.

Вид на истражувањето

Во ова истражување ќе се применат квантитативни истражувања. Квантитативно истражување е систематски начин за прибирање податоци што се трансформира во бројки и се анализира преку табеларни, графички и други сложени статистички операции и техники.

Варијабли на истражувањето

Независни варијабли:

- Пол
- Возраст

Зависни варијабли:

1. Емоционална интелигенција
2. Интелигенција

Примерок на истражувањето

Примерокот за истражување го сочинуваат 250 ученици од кои 129 од групата со просечна интелигенција и 117 надарени. Учесниците се на возраст од 16 до 20 години (адолесцентен период, Приштина, Гњилане и Феризај, а во истражувањето се вклучени и студенти од Универзитетот во Приштина (Правен факултет и Факултет за психологија). Се применуваат неколку психодијагностички инструменти и општ тест за способност и емоционални компетенции).

Методи, техники и инструменти на истражувањето

Методи на истражување: Во истражувањето се користат следните методи: дескриптивен метод, каузален, аналитичко-синтетички и други. Во истражувањето се користат и квантитативни методи.

Техники на истражување: интервју и анкета

Инструменти на истражување:

Во истражувањето се користат следните инструменти:

1. Емоционална интелигенција - Тестот за самоизјаснување за емоционална интелигенција на Schutte (The Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test, SSEIT) е метод за мерење на општата емоционална интелигенција (ЕИ), користејќи четири подскали: перцепција на емоциите, користење на емоции, управување со саморелевантни емоции и управување со други емоции. SSEIT е структуриран од моделот EI на Salovey и Mayer (1990). Моделот SSEIT е тесно поврзан со моделот EQ-I на емоционална интелигенција. SSEIT вклучува самоизјаснување со 33 артикли со употреба на скала 1 (силно се согласува) до 5 (остро не се согласува) за одговори. Секој резултат од подтестот се оценува и се додава за да се добие вкупниот резултат за учесникот.
2. Прашалникот беше достапен во различни академски кругови и извори со дозвола да се користи за академски цели. За да одговара на косовскиот контекст, првиот прашалник го користеше косовски универзитетски професор кој помина низ фазите на стандардизација и адаптација на прашалникот, преведување и прилагодување (првично од двајца преведувачи од англиски јазик на албански, а потоа, преведената верзија на албански јазик, преведена на англиски јазик од преведувач чиј мајчин јазик е англискиот, а кој истовремено многу добро го владее албанскиот јазик).
3. Откако се осигури дека преводот на скалата на албански јазик е точен, валидноста на содржината беше потврдена со помош на експерти за истражување за да се добијат нивни предлози во врска со формулирањето на тврдењата во секоја скала.
4. Тест за интелигенција - при примена на тестови за интелигенција, соработував со Институтот „АТОМИ“, меѓународен институт за вонредна интелигенција. АТОМИ е невладина, непрофитна организација од типот на фондација, основана во Косово. Сите апликанти се подложени на ригорозен мултифазен процес на селекција, кој се постигнува преку употреба на стандардизирани тестови за интелигенција (СПМ - Стандардни прогресивни матрици, НППМ - Напредни прогресивни матрици и Лајтер 3, SPM – Standard ProgressiveMatrixes, АРМ – AdvancedProgressiveMatrices dhe Leiter 3) со американски и британски норми и стандарди. До денес, АТОМИ идентификуваше вкупно 270 атомисти од цело Косово (на возраст од 12 до 20 години, од двата пола и од речиси сите општини и заедници кои живеат во Косово).

Стандардните прогресивни матрици (СПМ) се група или индивидуално спроведен тест што невербално ја проценува интелигенцијата кај децата и возрасните преку апстрактно разумни задачи.

Напредните прогресивни матрици на Raven (НПМ) ги мерат вештините за набљудување на високо ниво, способност за чисто размислување и интелектуален капацитет како невербална процена на апстрактното расудување или вешта интелигенција.

АПМ тестот е стандардизиран тест со националните норми на Соединетите Американски Држави (САД), бидејќи ние во Косово немаме стандардизиран тест за интелигенција со националните норми на Косово. Тестот АРМ се состои од два теста (Set I & Set II) и за решавање на задачите на тестот, полагачите имаат на располагање 45 минути и времето се мери со стоперка.

Додека, пак, за идентификација на учениците, објаснување на правилата за тестирање и давање детални инструкции како да се решат задачите од тестот (според правилата од прирачникот за тест), временската рамка е околу 20-25 минути. Значи, вкупно, целиот процес на тестирање трае приближно 1 час и 10 минути за сите полагачи.

При обработката на резултатите од овој тест, конечниот производ е Percentile Rank (PR) и се зема предвид возраста на поединецот за пресметка и извлекување на PR.

Перцентилен ранг не информира за способноста на поединецот во однос на неговата возрасна група, а резултатот варира од 0-99, на пример: перцентилен ранг 57 значи дека кандидатот во споредба со неговите врстници има подобри резултати од 57% од нив, додека 43 % работат подобро од него.

Резултат на коефициентот на интелигенција – ја претставува конверзијата на суровиот резултат земајќи ја предвид променливата возраст.

Категориите ги претставуваат класификациите врз основа на нормалната распределба на интелигенцијата кај општата популација и се поделени на следниов начин:

< 70	= Екстремно ниско
70 - 79	= Граница
80 - 89	= Низок просек
90 - 109	= Просечно
110 - 119	= Натпросечно
120 - 130	= Супериорно
130 - 145	= Мулти-супериорно.

Инструкции што треба да се следат за спроведување на тестот за интелигенција

Потврда на учесниците.

Првично се потврдува дали сите се присутни на часот. Потврдата се прави со повикување на сите имиња. Од сите учесници се бара да ги исклучат телефоните и да не ги вклучуваат додека не завршат со тестирањето и не ја напуштат училищата.

Телефоните треба да се исклучуваат, да не вибрираат или да се исклучи звукот.

Пред почетокот на тестот се прашуваат за тоа дали имаат прибор, доколку немаат им се доделува. Им се објаснува дека овој тест се прави по барање на кандидатот за докторат и ќе ги користи информациите само за академски потреби.

Затоа се стимулираат да се концентрираат и да го дадат својот максимум на овој тест. Им се објаснува дека резултатите не се објавуваат, туку дека само се испраќаат до кандидатот.

Им се објаснува дека ова е тест за општи вештини што ја проценува способноста на поединецот да решава проблеми и да се прилагоди и добро да се претстави на работното место.

Во овој случај, на учениците им се дава информативна согласност да ја прочитаат и потпишат. По потпишувањето, одобренјата се собираат од сите кандидати. Кандидатите кои одбиваат да го потпишат одобрието не можат да бидат тестирани и од нив се бара да ја напуштат просторијата за тестирање.

Меѓународната скала за перформанси на Laiter или едноставно скалата Laitere е тест за интелигенција во форма на строга скала на изведба.

Тестот беше дизајниран за деца и адолесценти на возраст од 2 до 18 години, иако може да даде мерка на интелигенција (IQ) и мерка на логичка способност за сите возрасти.

Начинот на кој се обработуваат податоците

Податоците добиени од ова истражување се обработени преку статистичката програма SPSS21.

За да се анализираат овие податоци, нивната трансформација ќе биде во согласност со барањата на SPSS21. Се користат различни статистички техники како што се описни анализи, ANOVA и повеќекратни регресији.

Податоците од истражувањето се анализирани преку статистичкиот пакет на социјални науки 21 (SPSS21) StatisticalPackageof Social Sciences 27 (подготвивме документ во кој има дозвола за истражување од родители/учители на учениците дека податоците од овие инструменти ќе се користат само за истражувачки цели.

За одобрување на истражувањето и користењето на податоците од ова истражување, беше потребна посебна дозвола од Комисијата за етика на ниво на истражување. Исто така, беше обезбедено дека сите податоци ќе бидат доверливи и анонимни.

Организација на истражувањето

Според структурата, истражувањето има два главни дела: теоретски и практичен дел. Теоретскиот дел се осврнува на важноста и релевантноста на полето на студии; обезбедува преглед на најрелевантните теории од оваа област, инструменти и метрички аспекти на инструментите, важноста за примена на овие инструменти во пракса, како и бројни податоци и резултати кои се однесуваат на варијаблите на студијата и одговараат на наодите од претходните студии, податоци што можат да се предвидат од проучувањето на полето на емоционална интелигенција, кои се сумирани во делот за преглед на литературата.

Додека, пак, практичниот (емпириски) дел има за цел да ги испита односите помеѓу варијаблите на студијата и да ги претстави насоките на овие односи и предвидливата моќ што емоционалната интелигенција може да ја има врз независните варијабли на студијата.

Според фазите, истражувањето има 4 фази:

- Селекција на училишта
- Селекција на категории на ученици
- Примена на инструментариум
- Валоризација на резултатите

Научен и професионален придонес на истражувањето

Научниот придонес на истражувањето се забележува од два аспекта и тоа:

- Грижата и окупирањето со потребите и развојот на надарените
- Проверка на психодијагностичките инструменти

Потребен е развој и воспоставување на посебна филозофија за емоционална интелигенција и академско достигнување преку Министерството за образование на Косово. Односот помеѓу емоционалната интелигенција и академското достигнување на надарените ученици има многу познати придобивки за системот на образование, како и за наставниците, учениците и Министерството за образование, воопшто.

Затоа, Министерството за образование треба да ги зајакне програмите и капацитетите што го охрабруваат вклучувањето на јавните, но и приватните училишта, во прашањето на емоционална интелигенција и академско достигнување.

Прашањето за чувство на самодоверба, самоконтрола, самоиницијатива, човечки ресурси и споделување на чувствата на другите треба да се вметне во општествената, институционалната и индивидуалната свест.

Министерството за образование треба да го подобри третманот и политиката кон категоријата емоционална интелигенција преку предавања на наставниците за емоционална интелигенција, вклучување на емоционалната интелигенција во наставниот план, обезбедување обука за емоционална интелигенција на надарените ученици, вклучување на религиозни перспективи на емоционалната интелигенција во формирањето на духовната програма.

Квалитетот на јавните училишта треба да се подобри и да се прошири за да вклучи други програми за да им се овозможи на членовите на заедницата да се вклучат во образованието на надарените и ненадарените ученици. Затоа, неопходно е да се обезбеди ориентација и обука на наставниците и на надарените ученици.

Студијата има општетвена, институционална и индивидуална релевантност кога ќе се обработат и јавно публикуваат добиените резултати. После тоа ќе следува дефинирање на конкретни образовни политики кои треба да се применат на надарените во Косово.

III. ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Во претходните поглавја беше претставена и дискутирана целокупната поврзаност помеѓу променливите, врз основа на прегледот на литературата. Ова поглавје ќе се фокусира на резултатите од студијата. Како што беше споменато во претходното поглавје (Методи), дизајнот на истражувањето за оваа студија се заснова на квантитативни методи.

Методот на факторска анализа е метод кој наоѓа широка примена во истражувањата од областа на психологијата поради фактот што претставува математичка постапка која овозможува намалување на големиот број променливи на помал број, притоа задржувајќи ја целината на логиката на нивната меѓусебна поврзаност и генеза. Со еден збор, овој метод овозможува исполнување на принципот на парсимонија кој бара максималната информација да се извлече од што помалку променливи.

Првиот чекор што беше направен при примената на факторската анализа беше тестирање на предусловите за да се потврди фактот дека одреден примерок од променливи и вклучени резултати ги исполнуваат условите за примена на таква анализа.

Извршен е Кајзер-Мајер-Олкин тестот за адекватност на примерокот (мерка КМО) кој дава информации дека тестираниот примерок содржи доволен број на променливи за да се дефинира секоја компонента. Се претпочита неговите вредности да бидат повисоки од 0,70, но во екстремни случаи неговите вредности не смеат да бидат помали од 0,51, така што резултатите добиени со факторската анализа се валидни.

Применет е и Бартлет тестот за соодветноста на матрицата на корелација кој докажува дека матрицата на корелација помеѓу променливите има доволна варијабилност од идентитетската матрица (во која корелациите меѓу променливите се сите 0) и која се тестира со помош на нивото на значајност кое во случај да е помало од 0,05, тогаш матрицата ги исполнува условите за примена на факторската анализа.

Факторска анализа

33-те ставки од скалата за емоционална интелигенција (види во Додаток) беа подложени на анализа на главната компонента (PCA) со варимакс ротација користејќи SPSS верзија 26. Пред да се изврши PCA, беше проценета соодветноста на податоците за факторската анализа. Кајзер-Мајер-Олкин беше 0,83, надминувајќи ја препорачаната вредност од 0,6 (Палант,

2010), а Бартлетовиот тест за сферност беше значаен $p < .001$, што покажува дека податоците поврзани со емоционалната интелигенција се соодветни за факторската анализа.

Анализата на главната компонента откри присуство на 11 компоненти со сопствени вредности кои надминуваат 1,00 (види Табела 1). Поблиската проверка на ставките дисперзирани низ единаесет компоненти покажа дека ставките 1, 2, 8, 14, 17 и 31, пондерирани над 0,30 во фактор 1, точки 6, 9, 18, 19, 22, 23 и 29, пондерирани погореод 30 во фактор 2, точки 24, 26, 27, 30 и 32 пондерирани над 0,30 во фактор 3, ставки 13, 15 и 16 пондерирани над 0,30 во фактор 4, точки 5 и 25 пондерирани над 0,30 во фактор 5, ставки 28 и 33 пондерирани над 0,30 во фактор 6, ставки 4 и 11 пондерирани над 0,30 во фактор 7, точка 3 пондерирани над 0,30 во фактор 8, точки 7 и 14 пондерирани над 0,30 во фактор 9, ставките 12 и 21 вчитани над 0,30 во фактор 10, ставката 20 вчитана над 0,30 во фактор 11. Меѓутоа, имајќи предвид дека 11 компоненти не одговараат на оригиналната скала на емоционална интелигенција и многу од ставките се вкрстено пондерирани, ние продолживме со факторска анализа ограничена на три фактори (види Табела 2). Резултатите покажаа дека 17 ставки (т.е. ставките 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 20, 24, 26, 27, 30, 31, 32) пондерирани над 0,30 во фактор 1, девет ставки (т.е. ставките 11, 12, 13, 15, 16, 19, 23, 25, 29) пондерирани над 0,30 во фактор 2 и пет ставки (т.е. 3, 4, 5, 28, 33) пондерирани над 0,30 во фактор 3. Повеќето од ставките во фактор 1 одговараа на потскалата за оценување и препознавање на сопствените емоции и емоциите кај другите, во факторот 2 одговараа на искористеноста на емоциите и во факторот 3 на регулирањето и управувањето со личните емоции и емоциите кај другите. Вредноста на Кронбахов алфа за факторот 1 (т.е. оценка и препознавање на себе и туѓите емоции) беше прифатлива 0,83, за факторот 2 (т.е. искористување на емоциите) беше ниска 0,56, а за факторот 3 (т.е. регулација и управување со лични и други емоции) беше неприфатлива .05. Бидејќи вредноста на Кронбаховата алфа во факторот 2 беше ниска, ставките 23 и 12 беа отстранети за да се подобри неговата доверливост .66. Мора да се каже дека беше невозможно да се има прифатлива алфа вредност за факторот три. Кронбах алфа за сите ставки од скалата беше прифатлива 0,78. Следејќи ги овие резултати, создадовме променлива наречена Емоционална интелигенција, составена од 33 ставки, и две други променливи кои претставуваат две потскали, (1) потскала за оценување и препознавање на емоциите кај себе и емоциите на другите, составена од 17 ставки од фактор 1 и (2) искористување на потскала на емоции составена од седум ставки од фактор 2.

Табела 8. Анализа на главната компонента за скалата на емоционална интелигенција

Компоненти	Почетни сопствени вредности			Екстракција: Збирови на вчитувања во квадрат		
	вкупно	% варијанса	кумулятивна %	вкупно	% варијанса	кумулятивна%
1.	6.948	21.048	21.048	6.946	21.048	21.048
2.	1.826	5.534	26.583	1.826	5.534	26.583
3.	1.707	5.173	31.756	1.707	5.173	31.756
4.	1.446	4.381	36.137	1.446	4.381	36.137
5.	1.431	4.388	40.474	1.431	4.338	40.474
6.	1.267	3.840	44.314	1.267	3.840	44.314
7.	1.169	3.543	47.857	1.169	3.543	47.857
8.	1.140	3.454	51.311	1.140	3.545	51.311
9.	1.103	3.344	56.655	1.103	3.344	54.655
10.	1.070	3.244	57.899	1.070	3.244	57.899
11.	1.012	3.068	60.967	1.012	3.068	60.967
12.	.966	2.926	63.893			
13.	.907	2.749	66.642			
14.	.831	2.518	69.160			
15.	.814	2.466	71.626			
16.	.803	2.434	70.060			
17.	.739	2.241	76.301			
18.	.707	2.142	78.443			
19.	.663	2.008	80.451			
20.	.652	1.975	82.426			
21.	.641	1.944	84.370			
22.	.570	1.728	86.098			
23.	.559	1.695	87.792			
24.	.520	1.756	89.368			
25.	.508	1.541	90.909			
26.	.743	1.434	92.343			
27.	.443	1.341	93.684			
28.	.419	1.270	94.954			

29.	.388	1.176	96.130			
30.	.350	1.061	97.192			
31.	.337	1.021	98.213			
32.	.322	.975	99.189			
33.	.268	.811	100.000			

Метод на екстракција: Анализа на главна компонента

Табела 9. Ротирана компонента матрица

Ротирана компонента матрица	Компонента		
	1	2	3
1. Знам кога да зборувам за моите проблеми со другите.	.508		
2. Кога сум соочен/а со пречки, се сеќавам на моментите кога се соочив со слични пречки и ги надминав.	.563		
3. Очекувам дека ќе успеам во повеќето работи што ги пробувам.			.413
4. На другите луѓе им е лесно да ми се доверат.			.493
5. Сметам дека ги разбирам невербалните пораки од другите луѓе.			.560
6. Некои од главните настани во мојот живот ме наведоа да проценам што е важно и што не е важно.	.519		
7. Кога ми се менува расположението, гледам нови можности.	.359		
8. Емоциите се една од работите кои го прават мојот живот вреден за живеење.	.508		
9. Свесен/а сум за моите емоции додека ги доживувам.	.524		
10. Очекувам да се случат добри работи.	.574		
11. Сакам да ги споделувам моите емоции со другите.		.547	
12. Кога ќе доживеам позитивна емоција, знам како да ја направам да трае.		.312	
13. Организирам настани во кои другите уживаат.		.521	
14. Барам активности кои ме прават среќен.	.474		
15. Свесен/а сум за невербалните пораки што им ги испраќам на другите.		.557	
16. Се претставувам на начин кој остава добар впечаток кај другите.		.340	
17. Кога сум позитивно расположен/а, решавањето на проблеми ми е лесно.	.575		
18. Гледајќи ги нивните изрази на лицето, ги препознавам емоциите што луѓето ги доживуваат.	.464		

19. Знам зошто моите емоции се менуваат.		.454	
20. Кога сум позитивно расположен/а, доаѓам до нови идеи.	.316		
21. Имам контрола над моите емоции.			
22. Лесно ги препознавам моите емоции додека ги доживувам.		.385	
23. Се мотивирам себеси замислувајќи добар исход од задачите што ги преземам.		.308	
24. На другите им давам комплименти кога направиле нешто добро.	.576		
25. Свесен/а сум за невербалните пораки што другите луѓе ги испраќаат.		.628	
26. Кога друго лице ми кажува за важен настан во неговиот или нејзиниот живот, речиси се чувствувам како самиот/а да сум го доживеал/а овој настан.	.495		
27. Кога чувствувам промена во емоциите, имам тенденција да доаѓам до нови идеи.	.361		
28. Кога сум соочен/а со предизвик, се откажувам затоа што верувам дека нема да успеам.			.504
29. Знам што чувствуваат другите луѓе само гледајќи во нив.		.454	
30. Им помагам на другите луѓе да се чувствуваат подобро кога се тажни.	.571		
31. Користам добро расположение за да си помогнам да продолжам да се трудам пред пречките.	.691		
32. Можам да кажам како се чувствуваат луѓето слушајќи го тонот на нивниот глас.	.475		
33. Тешко ми е да разберам зошто луѓето се чувствуваат така како што се чувствуваат.			.620

Метод на екстракција: Анализа на главна компонента

Метод на ротација: Varimax со нормализација на Кајзер. Ротацијата се спои во 5-те повторувања

Описни резултати

Табелата 3 ги прикажува социодемографските карактеристики на учениците од примерокот. Просечната возраст на учениците од примерокот е $M = 17,30$, $SD = 1,83$. 44,3% од примерокот ученици се машки и 55,7% женски. Бројот на ученици од градско подрачје е 75,2% и од рурална средина е 24,8%.

Најголем дел од примероците се од главниот град Приштина 72,8%, потоа од Феризај 15% и од Гњилане 12,2%. 51,2% од нашите ученици се од средно училиште и 49,8% од факултет. 49,8% од испитаниците во примерокот постигнале оценки помеѓу 70-109 на тестот за интелигенција (т.е. средно ниво на интелигенција или ненадарени) и 47,6% постигнале оценки од 110 и повеќе (т.е. супериорно ниво на интелигенција или надарени).

Просечниот резултат на емоционалната интелигенција е $M = 3,79$, $SD = ,52$, што е резултат над средната точка во скалата, $t(245) = 38,53$, $p < ,001$.

Табела 10 Примерок на ученици

Примерок на ученици- социодемографски карактеристики			
		<i>број</i>	<i>%</i>
Пол	Мажи	109	44.3
	Жени	137	55.7
Место на живеење	Урбана средина	185	75.2
	Рурална средина	61	24.8
Градови	Приштина	179	72.8
	Гњилане	30	12.2
	Феризај	37	15.0
Образование	Средно	126	51.2
	Високо	120	49.8
Коефициент на интелигенција	Ненадарени (просечни) 70-109	129	52.4
	Надарени 110 и над	117	47.6
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Возраст		17.30	1.83
Коефициент на интелигенција		112.31	29.98
Емоционална интелигенција		3.79	.52

Коефициентот на корелација помеѓу емоционалната интелигенција како вкупен резултат и нејзините потскали, конкретно, потскалата за оценување и препознавање на емоциите кај себеси и емоциите на другите, е позитивна, $r = .86$, $p < .001$, како и потскалата за искористување на емоциите, $r = .74$, $p < .001$.

Коефициентот на корелација помеѓу потскалите е, исто така, позитивен, оценка и препознавање на емоциите кај себе и емоциите на другите, искористување на емоциите, $r = .51$, $p < .001$.

Главни резултати

Беше направена анализа на независен примерок т-тест за тестирање на хипотезите 1 и 2, односно целта беше да се испита дали постои разлика помеѓу надарените и ненадарените ученици на скалата за емоционална интелигенција.

Резултатите покажаа дека постои значајна разлика помеѓу надарените и ненадарените ученици на скалата за емоционална интелигенција, $t(244) = 4.75$, $p = 0.05$, што ја поддржува хипотезата 1.

Табела 11 Примероци за независен тест

Примероци за независен тест					
		Левенов тест за еднаквост на варијанси			
		F	Sig.	t	Df
I_E_TOTAL	Претпоставени еднакви варијанси	3.667	.057	4.757	244
	Непретпоставени еднакви варијанси			4.835	231.015

Gifted students scored higher on emotional intelligence scale, $M = 3.93$, $SD = .57$, than non-gifted students, $M = 3.62$, $SD = .40$, supporting Hypothesis 2.

	Равен_2	N	Значи	Стандардна девијација	Стандардно значење на грешка
I_E_TOTAL	1.00	129	3.9349	.57567	.05069
	2.00	117	3.6293	.40852	.03777

За да се испита дали надарените имаат повисоки оценки за емоционална интелигенција беше применета униваријатната АНОВА во средно училиште и факултет.

Во согласност со хипотезата 2.1, надарените ученици покажаа повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 3,87$, $SD = ,51$, од ненадарените ученици во средно училиште, $M = 3,57$, $SD = ,41$.

Оваа разлика е статистички значајна, $t(118) = 3,39$, $p < .001$. Покрај тоа, во согласност со хипотезата 2.2, надарените студенти покажаа повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 4,02$, $SD = ,64$, од ненадарените студенти на факултетот, $M = 3,67$, $SD = ,46$. Оваа разлика е статистички значајна, $t(124) = 3,61$, $p < .001$.

Иако, резултатите покажуваат разлика помеѓу надарените и ненадарените ученици во емоционална интелигенција, интеракцијата помеѓу надареноста/ненадареноста и училишното ниво во емоционалната интелигенција не е значајна, $F(3, 242) = 0,150$, $p = ,699$.

Еден начин на кој ANOVA беше применет за тестирање на разликата во резултатите на емоционалната интелигенција помеѓу мажите и жените, од една страна, и руралните и урбаните области, од друга страна. Во согласност со хипотезата 3, студентките покажаа повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 3,91$, $SD = ,51$, од машките студенти, $M = 3,64$, $SD = 0,11$.

Оваа разлика е статистички значајна, $t(244) = 4,12$, $p < ,001$. Меѓутоа, интеракцијата помеѓу надареноста/ненадареноста и полот во емоционалната интелигенција не е значајна, $F(3, 242) = 0,405$, $p = ,525$.

Во спротивност со хипотезата 4, учениците од урбаните средини не покажаа значително повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 3,73$, $SD = ,53$, отколку учениците од руралните средини, $M = 3,97$, $SD = ,47$. Оваа разлика не беше статистички значајна, $t(244) = -3,17$, $p = ,231$. Интеракцијата помеѓу надареноста/ненадареноста и студентското подрачје во емоционалната интелигенција не е значајна, $F(3, 242) = 0,103$, $p = ,748$.

Поглавје IV – Дискусија, заклучок, препораки

Дискусија

Нашата студија имаше за цел да ги синтетизира наодите од истражувањата кои се однесуваат на разликите помеѓу надарените и ненадарените студенти во ЕИ. Големо внимание привлече врската помеѓу образовниот успех и емоционалната и социјалната компетентност од Големан во 1995 година, кој предложи дека емоционалната интелигенција (EI) е поважна од IQ во предвидувањето на успехот во текот на животот, вклучувајќи го и академскиот успех. Од посебна важност е анализата на проучувањето на односот помеѓу емоционалната интелигенција и некои избрани демографски варијабли.

Областа на проучување на емоциите привлече големо внимание од истражувачите, како многу важно поле на социјална интеракција, комуникација, образование и ментално здравје и благосостојба . (Андерсен и Гереро, 1998; Бурлесон и Планалп, 2000; Планалп и фитнес, 1999 година).

Се смета дека емоциите се многу важен аспект од нашиот ментален живот за квалитетот и смислата на нашето постоење. Емоционалната интелигенција се дискутираше како една од најважните интелигенции и компетенции за промовирање и регулирање на интелектуалниот, личниот и социјалниот раст и развој на квалитетни меѓучовечки односи.

Проучувањето на емоционалните вештини и компетенции во различни контексти, како од емпириските наоди, така и од наодите од оваа студија, се смета за додадена вредност и е од особено значење за животот на поединецот воопшто и за неговите димензии. Важноста на проучувањето на ова поле е поврзана и придонесува за стимулирање на подлабока потрага по нашиот идентитет како потенцијал за понатамошен развој, имајќи предвид дека конструктот на емоционалната интелигенција има вроден потенцијал за развој во текот на животот и за подобрување преку размислување и подигање на свеста за промовирање на емоционален и интелектуален раст.

Релевантноста на студијата, исто така, е тесно поврзана со подлабокото разбирање на концептот на интелигенција, што всушност интелигенцијата претставува, се разгледуваат и теоретски пристапи и трендови, до кој степен и преку кои фактори можеме да ги измериме перформансите, како и интелигенцијата на индивидуата. Конечно, како прва студија во оваа област во косовскиот регион, ова поле на студии се смета за многу важно за психолошката и социјалната димензија, имајќи предвид дека емоционалната интелигенција ја формира основата на компетенциите кои се важни за меѓучовечките односи и благосостојбата во заедниците каде што луѓето живеат и комуницираат (Macula, 2017).

Како што е наведено во поглавјето „Методологија“, во рамките на оваа дисертација беше спроведена квантитативна, корелациона студија, која се занимава со утврдување на односите помеѓу променливите на студијата, емоционалната интелигенција (модел заснован на компетенции/вештини) и интелигенцијата на вештините.

Релативната важност на IQ наспроти EI се дебатира со децении. Некои експерти велат дека EI е поважна од IQ. Тие тврдат дека начинот на кој комуницираме со луѓето секогаш ќе биде поважен од тоа колку сме паметни.

Други сметаат дека ништо не го надминува коефициентот на интелигенција за разбирање и решавање на сложени проблеми. EI е одлична, но нема да ви помогне да ги разберете највисоките нивоа на математика или физика. EI е многу слична на интелигенцијата по тоа што има и практични и интелектуални аспекти. Она што ги издвојува и двете е дека емоционалната интелигенција става акцент на емпатијата, социјалните вештини, самодовербата и управувањето со емоциите во тешки ситуации.

Исто така, сегашните наоди покажаа дека е непрецизно да се претпостави дека интелектуално надарените ученици поседуваат високо ниво на EI. Разликата на коефициентот на интелигенција помеѓу надарените и ненадарените ученици е многу поголема од разликата во EI.

Резултатите, толкувањата и дискусиите се прават во зависност од добиените податоци, како и од емпириските податоци од други студии и релевантни теоретски пристапи. Сите хипотези покренати во студијата, со исклучок на една, беа поддржани од емпириски податоци од студијата, како и со наодите од други студии.

Во меѓувреме, очекувањата од студијата во однос на насоката на односот на променливите во студијата, како и силата на предвидување, влијанието на големината на независните променливи врз зависната променлива од студијата, беа поддржани со емпириски податоци, иако наодите од студијата генерално имаа пониски вредности на корелациите на променливите на студијата, но се статистички значајни.

Дискусија за хипотезата:

- H1. Има разлики во емоционалната интелигенција кај надарените ученици во споредба со учениците со просечни интелигентни вештини.
- H2. Надарените ученици имаат повисока емоционална интелигенција во споредба со учениците со просечни интелигентни вештини.

Резултатите покажаа дека постои значајна разлика помеѓу надарените и ненадарените ученици на скалата на емоционална интелигенција, $t(244) = 4,75$, $p = 0,05$, што ја поддржува хипотезата 1.

Надарените ученици постигнаа повисоки резултати на скалата на емоционална интелигенција, $M = 3,93$, $SD = ,57$, од ненадарените ученици, $M = 3,62$, $SD = ,40$, што ја поддржува хипотезата 2.

Наодите го поддржуваат разбирањето дека развојот на компетенциите за емоционална интелигенција е различен во однос на категоријата надарени студенти и просечни студенти. Наодите го потврдуваат разбирањето дека овие компетенции се поразвиени кај надарените ученици отколку кај учениците со просечни интелигентни вештини.

Начинот на кој сме агилни во идентификувањето на сопствените и туѓите емоции, разбирањето на емоциите, управувањето и искористувањето на емоциите или ставањето на емоциите во функција, е поврзан со пристапот и модалитетите на нашата интерперсонална комуникација. Наодите и тврдењата за толкувањето на резултатите овозможуваат поддршка на првата и втората хипотеза од студијата, со што се во согласност со наодите од другите студии.

Надарените луѓе имаат некои карактеристики кои играат улога во нивното надпросечно ниво на емоционална интелигенција. Меѓу надарените деца, на пример, некои студии покажаа дека тие имаат поинтензивни чувства од нивните врстници за она што се случува околу нив. И една неодамнешна метаанализа покажа дека надарените деца имаат повисоки резултати од просекот за „превозбудливост“, што се однесува на карактеристики како што се интензивна емоционалност и интензивна емпатија.

Утврдено е и дека надарените деца имаат повисоко ниво на контрола. Тоа се однесува на тоа колку силно луѓето веруваат дека имаат контрола врз ситуациите што влијаат на нивните животи. Слично на тоа, подобрените когнитивни вештини на надарените луѓе, особено вербалните вештини, би можеле подобро да се справат со емоционалните и социјалните проблеми.

Како што заклучува Оргулу, „се чини дека надареноста се совпаѓа со тоа да се биде емоционално компетентен“.

Постојат многу причини поради кои социјалниот и емоционалниот развој на надарените деца се разликува од оној на децата со просечна способност. Истражувањата во изминатите 10-15 години ја променија природата на дискусијата за некои од овие потреби. Полето се оддалечи од дихотомните и линеарни перспективи до сфаќањата кои ја признаваат динамичната интеракција на силите во развојот. Денес, ние веруваме дека и способноста и околината мора да се земат предвид бидејќи социјалните и емоционалните карактеристики се обликуваат од интеракциите со другите. Исто така, развојот мора да се разбере во културен контекст бидејќи многу концепти (на пример, себе, идентитет, достигнување) се општествено

конструирани. Токму оваа интеракција го прави развојот да биде квалитативно поинакво искуство.

Повеќето студии, вклучително и неодамнешната метаанализа, покажаа дека надарените студенти добиваат повисоки резултати од ненадарените студенти на мерките за емоционална интелигенција (Abdulla Alabbasi et al., 2020, Kaya, Kanik, & Alkin, 2016; Lupu, 2012; Sharifi & Шарифи, 2014).

Сепак, тоа не е секогаш случај. На пример, едно неодамнешно истражување објави дека надарените студенти добиваат пониски оценки за мерките на емоционалната интелигенција од ненадарените студенти (Казино-Гарсија и сор., 2019)

Дискусија за хипотезата:

H2. Постојат возрастни разлики во развојот на емоционалната интелигенција.

H2.1. Надарените студенти имаат повисока емоционална интелигенција од надарените средношколци.

H2.2. Просечните студенти имаат повисока интелигенција од просечните средношколци.

Во согласност со хипотезата 2.1, надарените студенти покажаа повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 4,02$, $SD = ,64$, од надарените средношколци, $M = 3,67$, $SD = ,46$. Оваа разлика е статистички значајна, $t(124) = 3,61$, $p < .001$. Покрај тоа, во согласност со хипотезата 2.2, просечните студенти покажаа повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 3,87$, $SD = ,51$, од просечните средношколци., $M = 3,57$, $SD = ,41$. Оваа разлика е статистички значајна, $t(118) = 3,39$, $p < .001$. Иако, резултатите покажуваат разлика помеѓу надарените и ненадарените ученици во емоционална интелигенција, интеракцијата помеѓу надареноста/ненадареноста и училишното ниво во емоционалната интелигенција не е значајна, $F(3, 242) = 0,150$, $p = ,699$.

Од резултатите од насочувањето на разликите меѓу возрастната група и емоционалната интелигенција, според вредностите од анализата на резултатите гледаме дека разликите меѓу возрастната група и емоционалната интелигенција не се големи, но покажуваат статистичка значајност.

Иако студијата за која станува збор се заснова на малку потесен опсег на возрастни групи на учесници во студијата, сепак, резултатите ја нагласуваат потребата од понатамошни проучувања кои би разгледале поширок опсег на возрастни групи, така што дури и споредбите, разликите во однос на компетенциите на ЕИ, е поверојатно да се генерализираат на пошироката популација.

Наодите во однос на одредувањето на насоката на разликата помеѓу возрастната група и емоционалната интелигенција, се во согласност со наодите од други емпириски студии и ја

подржуваат хипотезата на студијата. Истражувачите од областа на ЕИ, исто така, направиле многу истражувања за да ја испитаат врската помеѓу емоционалната интелигенција и возрасната група, поточно утврдувањето на разликите. Оваа студија на случај, како и студиите поврзани со родовите разлики и ИЕ, исто така, презентира контрадикторни наоди во релевантната литература.

Факторот што се припишува на разликите на возрасната група може да се објасни преку животното искуство и отпорниот капацитет што поединецот може да го развие преку ова искуство на учење.

Некои студии предложија дека ЕИ се зголемува со возраста; имено, дека постарите поединци имаат значително подобри резултати од учесниците на помлада возраст (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006; Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Kafetsios, 2004; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

Покрај тоа, Tsaousis и Kazi (2013) ја споредија ЕИ на тинејџерите, младите возрасни (околу 18 до 19 години), како и возрасните, и открија дека тинејџерите постигнале пониски резултати од младите и возрасните во некои димензии на грчката скала на емоционална интелигенција (на пример, грижа и емпатија, контрола на емоциите и употреба на емоции), предлагајќи дека ЕИ расте со кумулативното искуство. Конг (2014) спроведе метааналитичка студија за врската помеѓу различните форми на интелигенција (вкупно, вербална и невербална) и објави дека врската помеѓу ЕИ и интелигенцијата се зголемува со возраста (користени се MSCEI и MEIS).

Дури и Бар-Он (2000) во една од неговите студии најде корелација помеѓу возраста и вештините на емоционалната интелигенција, со што сугерира дека до одреден степен, вештините за емоционална интелигенција може да се научат преку животни искуства. Сепак, и покрај оваа општа претпоставка, ако овие вештини се на ниско ниво, подобрувањето на овие вештини во текот на зрелоста не може да се случи без постојан напор во однос на одредени аспекти во нивната емоционална интелигенција.

Овие претпоставки за учење на емоционалните компетенции низ возраста и животните искуства се, исто така, нагласени со лонгитудиналната студија на Cowan и Kolb (1995), во која студентите учествуваа на курс за градење компетенции, кој им овозможува на студентите да ги проценат нивните компетенции за емоционална интелигенција и потоа да изберат таргетирани области каде што би сакале да постигнат поголем развој и напредок и да имплементираат индивидуализиран личен план за развој во однос на овие компетенции, со цел нивно унапредување. Резултатите од оваа студија по неколку години открија дека

компетенциите на емоционалната интелигенција може значително да се подобрат и овие подобрувања може да се одржат со текот на времето.

Сепак, други студии сугерираа дека нема разлики во односот помеѓу ЕИ и возраста (Биркс, МекКендри и Ват, 2009; Харод и Шеер, 2005; Насир и Масрур, 2010). Во однос на врската помеѓу ЕИ и возраста кај надарените примероци, три студии ги разгледаа разликите во возраста во ЕИ. Студијата на Чан (2007) заклучи дека учениците од основно образование постигнале повисоки резултати од средношколците на потскалата за искористување на емоциите на Тестот за емоционална интелигенција за самоизвештај Шут (SSEIT). Сепак, две други студии (Chan, 2003, 2005) не објавија значајни разлики помеѓу младите и постарите возрасни лица. Така, се чини дека нема консензус во врска со улогата на возраста на ЕИ кога се споредуваат надарените и ненадарените ученици. Следствено, оваа студија претставува широк преглед на можните ефекти на возраста врз ЕИ кај надарените ученици.

Дискусија за хипотезата:

Х3. Постојат полови разлики во развојот на емоционалната интелигенција.

Н3.1. Надарените ученички имаат поголема емоционална компетентност во споредба со надарените студенти.

Н3.2. Ученичките со просечен коефициент на интелигенција имаат поголема емоционална компетентност во споредба со машките студенти со просечен коефициент на интелигенција.

Во согласност со хипотезата 3.1, студентките (надарени) покажаа повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 3,91$, $SD = ,51$, од машките студенти (надарени), $M = 3,64$, $SD = ,11$. Дополнително, во согласност со хипотезата 3.2, женските студенти (со просечен коефициент на интелигенција) покажаа повисоки резултати во емоционалната интелигенција, $M = 3,42$, $SD = ,42$, од машките студенти (со просечен коефициент на интелигенција), $M = 3,12$, $SD = ,36$.

Од поглавјето за анализа на резултатите, во однос на одредувањето на насоката на родовите разлики во однос на емоционалната интелигенција, од наодите може да се заклучи дека разликите се статистички значајни, што значи дека помеѓу мажот и жената кои учествуваат во истажувањето постојат родови разлики, не големи, но статистички значајни, во однос на компетенциите/вештините на емоционалната интелигенција.

Иако разликите не се многу значајни и вклучувањето на учесниците во студијата беше пропорционално во однос на родовата дистрибуција, нумерички не е премногу големо за да се направат генерализации за целата популација од овие наоди. Сепак, наодите од студијата ја поддржаа хипотезата покрената во студијата, бидејќи беа во согласност со други емпириски

студии, бидејќи неколку студии од различни автори ги анализираа емоционалните способности и вештини како функции на социодемографските променливи, како што е, на пример, пол, етничка припадност, возраст, ниво на образование итн. (Fernández-Berrocá, Cabello, Castillo и Extremera, 2012).

Според една студија за односот на емоционалната интелигенција и личноста и полот, (Lyušint, 2014), се вели дека жените се покомпетентни од мажите во однос на полето на емоционална интелигенција. Вообичаено е верувањето дека жените подобро ги „чувствуваат“ емоциите на другите и дека имаат поголема склоност кон подлабоки анализи на своето и на туѓото однесување. Често се тврди дека жените се доста вешти во манипулирање со емоциите на другите, но дека не се секогаш вешти во контролирањето на сопствените емоции.

Во друга студија од Џозеф и Њуман (2010), беа разгледани противречностите во однос на родовите разлики кај емоционалната интелигенција, анализирајќи го прашањето дали мерењата за самоизвестување на полето на ЕИ се, во принцип, под влијание на родовите стереотипи. Во овој контекст, анализирани се два од најважните пристапи на теоретските модели на ЕИ, моделот заснован на вештини и комбинираниот модел, заснован на вештини и компетенции.

Првиот теоретски пристап, или најпопуларниот модел промовиран од Саловеј и Мајер (1990), кои, исто така, го воведоа и потврдија концептот на емоционална интелигенција, преку наодите од студиите сугерира дека истражувањата за родовите разлики и конструктот на ЕИ претставуваат недоследност и нејаснотија. Иако, тие признаваат дека нашле некои значајни разлики во однос на различните димензии на ЕИ, каде што жените покажуваат повисоки резултати од мажите. (на пр., димензии поврзани со перцепцијата и разбирањето на емоциите), додека другите димензии, главно поврзани со емоционалната регулација/менаџмент и справување со стресот, се чини дека се повеќе во корист на повисоки резултати за мажите.

Овие студии, исто така, посочуваат дека доста интересно е тоа што многу од димензиите на ЕИ беа земени предвид во мерењата за самоизвештаи најтипични за женскиот пол (димензии како што се: емоционално внимание, емоционална јасност, емоционална самоевалуација, други емоции, регулација, интерперсонални и интраперсонални ориентации, приспособливост и управување со стресот итн.), со што се потврдуваат стереотипните погледи за родовите разлики во однос на емоциите.

Од друга страна, имаше наоди кои укажуваат дека студиите поврзани со родовите разлики во областа на емоционалната интелигенција немаат заклучоци (Стис и Браун, 2004).

Претходните истражувачки студии се чинеше дека сугерираат дека вродените родови разлики во способностите за „тешките“ науки се поништуваат. Фримен (2004) објави дека надарените девојчиња во Британија ги надминуваат надарените момчиња во речиси сите области на студии на различни возрасти. Ова се припишува на два фактора: се верува дека британските девојчиња покажуваат поголема доверба во своите способности, а британската наставна програма и оценување инкорпорираат стилски и содржини како што се проширена проза, напишани портфолија и истражувачки проекти кои ги поттикнуваат женските модели на студирање. Во однос на емоционалната интелигенција, женските учесници ги надминаа машките учесници во неколку студии (Schutte et al., 1998; Petrides and Furnham, 2000; Gerber, 2004; Bar-On, 2006; Tapia и Marsh, 2006; Sünbül, 2007). Истите наоди важат за надарените студенти, бидејќи надарените студентки имаат повисоки резултати од надарените машки студенти за емоционална интелигенција (Abdulla Alabbasi et al., 2020). Една неодамнешна студија во Иран покажа дека студентките имаат повисоки резултати за многу аспекти на емоционалната интелигенција од машките студенти (Мешкат и Неџати, 2017). Покрај тоа, Херера и сор. (2019) открија дека шпанските женски и машки студенти се разликуваат во емоционалната интелигенција (Фишер и сор., 2018).

Сепак, не сите студии објавија дека женските учесници ги надминуваат машките учесници во емоционалната интелигенција (Al-Hamdan et al., 2017). Понатаму, Сајгили (2015) не најде разлики меѓу надарените студенти имашки и женски ученици во емоционалната интелигенција.

Во однос на првата група, некои трудови покажаа дека надарените мажи и надарените жени ги надминаа ненадарените групи (Ал-Малали, 2011; Ал-Онизат, 2012; Швеан, Саклофске, Видифилд-Конкин, Паркер и Клостерман, 2006; Шарифи и Шарифи, 2014). Во една студија која ги споредува надарените мажи со надарените жени, единствената студија која заклучи дека надарените мажи ги надминуваат надарените жени, беше Ал-Хамдан и сор. (2017). Од друга страна, неколку студии покажаа дека надарените жени имаат повисоки резултати од надарените мажи (Ал-Онизат, 2012; Чан, 2007; Швеан, и сор., 2006; Зеиднер и сор., 2005). Во однос на третата категорија, голем број студии сугерираат дека нема значајни разлики помеѓу надарените мажи и надарените жени (Akintunde & Olujide, 2018; Algondi, 2006; Al-Malali, 2011; Alnawasreh, 2016; Chan, 2003, 2005). Конечно, една студија објави дека ненадарените жени ги надминуваат надарените жени (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Со цел да се добие подобро разбирање за ефектот на родот врз ЕИ, полот се сметаше за варијабла од интерес во нашата студија.

Сепак, потребни се повеќе истражувања за подобро да се разберат половите разлики помеѓу надарените мажи и надарените жени во ЕИ.

Како заклучок, можеме да кажеме дека наодите од студијата, толкувани и дискутирани погоре, ја поддржаа студиската хипотеза за родовите разлики во однос на вештините од областа на емоционалната интелигенција и се конзистентни со другите наоди од емпириските студии

Дискусија за хипотезата:

Х4. Постојат разлики во однос на местото на живеење (урбано-рурално) во однос на развојот на емоционалната интелигенција.

Х4.1. Учениците во урбаните средини имаат повисока емоционална интелигенција од учениците во руралните средини.

Во спротивност со хипотезата 4.1, учениците од урбаните средини не покажаа значително повисоки резултати на емоционална интелигенција, $M = 3,73$, $SD = ,53$, од учениците од руралните средини, $M = 3,97$, $SD = ,47$. Оваа разлика не беше статистички значајна, $t(244) = -3,17$, $p = ,231$. Интеракцијата помеѓу надареноста/ненадареноста и студентското подрачје на емоционалната интелигенција не е значајна, $F(3, 242) = 0,103$, $p = ,748$. Иако оваа разлика не беше статистички значајна, таа може да се поврзе со фактот дека вклучувањето на учесниците во студијата беше непропорционално во однос на станбената површина и затоа не може да се изведе или генерализира за населението од овие наоди.

Многу истражувања за руралните средини тврдат дека постојаното напуштање на луѓето и географската изолација од образовните услуги се главните причини за различниот афективен домен помеѓу учениците од руралните и урбаните средини. Според ова тврдење, постои мала шанса за надарените ученици во руралните области да ги развијат своите потенцијали поради недостиг на образовни шанси (Рај, Цијонг, Ким, 2016).

Ограничувања и идни насоки

Постојат некои ограничувања за оваа студија, како што е големината на примерокот, што се должи на природата на собирањето податоци од учесниците во оваа студија. Имајќи предвид дека тековната студија регрутира средношколци и професори, идните истражувања треба да ја истражуваат и емоционалната интелигенција и во основните училишта.

Конечно, оваа анализа се однесуваше на конструктот на ЕИ, што беше развиен и систематски проучуван во раните 1990-ти (Salovey & Mayer, 1990) и подоцна 1998 (Schutte et al., 1998). Така, само вештините поврзани со ЕИ беа опфатени со оваа студија. Другите социјални и емоционални вештини и компетенции, како што се издржливоста, локусот на контрола, самоконцептот и самопочитта, беа надвор од опсегот на ова истражување.

Идните истражувања може да се фокусираат на споредување на социјалните и емоционалните компетенции помеѓу учениците кои добиваат надарени услуги и оние кои не добиваат услуги. Покрај тоа, тековната студија беше ограничена во својот опсег. Идните студии може да бараат да ги истражат можните трети фактори за кои се покажа дека влијаат и на социјалните и емоционални компетенции и на когнитивните способности, како што е социоекономскиот статус.

Во иднина, од клучно значење е да се развијат програми за ЕИ врз основа на солидна теоретска рамка, заедно со мапирање на специфичните емоционални потреби на надарените. Приоритет за идните истражувања е да се развијат посилни модели на емоционална компетентност засновани на процеси за подобро да се информираат за разбирање на силните и слабите страни на надарените деца, и на групно и на индивидуално ниво. Овие програми за обука треба внимателно да се следат и систематски да се оценуваат со цел да се одреди ефективност на програмите за ЕИ дизајнирани да ги обучуваат надарените ученици. Исто така, постои потреба од развивање на стандарди за имплементација на програмата, како и примена на анализа на трошоците и придобивките за процена на повратот за трошоците поврзани со испораката на програмите за ЕИ. Многу наставници може да се двоумат дали да ги фокусираат времето и енергијата на интервенциите на ЕИ, плашејќи се дека тоа може да биде на сметка на поттикнување на академските таленти на надарените. Затоа, спроведувањето на овие програми треба да биде придружено со ригорозна евалуација со цел да се документираат придобивките од таквите програми за надарените.

Идните истражувања за ЕИ може да помогнат да се разјасни специфичната природа на емоционалното функционирање кај надарените индивидуи и да се предложат патишта за помошни интервенции, онаму каде што е потребно. Програмите кои се конкретно насочени

кон способностите и потребите на надарените деца се оправдани (на пр., Gubbels et al., 2014), иако таквите напори се во повој. Во моментов, останува нејасно дали самата ЕИ може директно да се обучи, надгради, развие, наспроти специфичните социјално-емоционални вештини. Исто така, останува да се види ефективноста на овие програми во развојот на некогнитивните вештини на надарените.

Надареното поле сè повеќе ја препознава важноста од разбирање како подобро да се промовираат состојбите на извонредност кај талентираните млади (Лубински и Бенбоу, 2000). Потребна е понатамошна работа за да се постигне длабинско разбирање на социоемоционалните карактеристики на надарените ученици и да се изнајдат начини за приспособување на наставните активности и академските барања на надарените студенти за да одговараат на нивното ниво на емоционална зрелост и социјална компетентност.

Постои солидна теоретска основа да се сугерира дека когнитивната способност и ЕИ, концептуализирани и оценети како способност, се умерено корелирани. Нашиот преглед на емпириската литература нашироко ги поддржа теоретските предвидувања. Спротивно на тоа, емпириските податоци укажуваат на многу ниски и неконзистентни асоцијации помеѓу особините на ЕИ и когнитивната способност.

Студиите што ја споредуваат ЕИ кај надарените и неидентификуваните студенти се прилично двосмислени и имаат потреба од репликација и дополнително истражување на поголеми примероци.

Иако многу надарени деца, генерално, можеби немаат посебна потреба за обука, разумно е да се очекува дека разумната примена на емпириски поддржани психообразовни стратегии за промовирање на ЕИ ќе им помогне на надарените деца да ги развијат емоционалните вештини и може да имаат придобивки што ќе се акумулираат прекувреме.

Обуката за ЕИ може да им помогне на учениците да го подберат своето емоционално и социјално функционирање, да научат нови или подобрени емоционални компетенции и да им помогне подобро да ги разберат и да управуваат со нивните емоции.

Исто така, обуката за ЕИ може да помогне во поддршката на оптималниот развој на талентот и благосостојбата на учениците во нејзините различни форми и изрази и има важни импликации за надареното образование.

Голем број на предизвици и ограничувања вклучени во обуката на емоционалните вештини и компетенции кај надарените ученици имаат импликации за дизајнот и спроведувањето на програмите за обука за ЕИ.

Прво, со оглед на релативната стабилност на личните особини и длабоко вкоренетите стилови на справување, не треба да очекуваме обуката за ЕИ да донесе брзи промени кај надарените ученици.

Развојот на емоционалните вештини бара време, бара намерен напор, систематски повратни информации и повторена пракса, со цел да се сменат длабоко вкоренетите особини. Додека одредени лични диспозиции може да биде тешко да се променат (емоционална стабилност, дружељубивост, итн.), можно е да се сменат „површинските“ емоционални вештини, компетенции и однесувања.

Исто така, обуката за ЕИ може многу да ја подигне свеста за важноста на емоционалните вештини и да ги мотивира студентите да учат од нивните секојдневни емоционални искуства. Училиштата, исто така, може да имаат краткорочни придобивки ако програмите за обука на учесниците им влеваат чувство на личен раст и мотивација што придонесува за позитивна атмосфера во училницата.

Второ, постојат бројни начини на кои луѓето можат да управуваат со своите емоции и да се справат со меѓучовечките предизвици. Она што функционира за некои луѓе, можеби нема да работи за други, како што се надарените.

Исто така, она што функционира во некои ситуации (училница), може да не функционира во други околности (на фудбалски терен или на забава). Ова сугерира дека при обуката за емоционалните вештини, треба да ги почитуваме индивидуалните разлики, да бидеме чувствителни на социјалниот или еколошкиот контекст, да избегнуваме поедноставени препораки и да се стремиме да ги прошириме ресурсите на луѓето за справување, наместо да вежбаеме тесен сет на вештини.

Трето, интервенциите дизајнирани да ја подобрат ЕИ сега се главен фокус за образованието, но тие имаат тенденција да ги занемарат потребите на надареното дете. Идните програми за обука може да ги таргетираат избраните ранливости што им се припишуваат на надарените ученици, како што се чувството на отуѓеност од типичните деца, неприлагодливото справување со стресот и заканите за академскиот самоконцепт поврзан со ефектот голема риба-мало езерце (што сугерира дека академскиот самоконцепт на надарените деца е депресивен кога се запишуваат во хомогени паралелки за надарени во споредба со хетерогените одделенија).

Четврто, еднодневните семинари или работилници можат да бидат корисни за едукација на луѓето за емоциите и подигање на емоционалната свест, но тие сами по себе можеби нема да доведат до вид на „репрограмирање“ што е потребно за значително подобрување.

Така, од клучно значење е психоедукативните истражувачи да продолжат да воспоставуваат стратегии засновани на докази кои едукаторите можат ефективно да ги спроведат, особено за надарените.

Згора на тоа, истражувачите на ЕИ обрнаа прилично малку внимание на улогата на контекстуалните фактори при оценувањето на ЕИ (Ybarra, Kross, & Sanchez-Burks, 2014). На пример, во нивниот преглед на процената на способноста за ЕИ, Мајер и сор. (2008) заклучија дека повисоките резултати на ЕИ се позитивно поврзани со подобрите социјални, семејни, интимни и професионални односи, подобрата психолошка благосостојба и повисоките академски достигнувања, но тие не ги признаа главно западните примероци од кои ги извлекоа своите резултати, ниту, пак, се осврнаа на севкупниот недостиг на меѓукултурните истражувања за процената на ЕИ.

Покрај тоа, како што е истакнато од Шао, Даучет и Карузо (2015), клучот за одговор за MSCEIT често се стандардизира кај Американците, што ги прави сомнителни резултатите од меѓукултурните апликации.

Севкупно, се чини дека постои несигурност во врска со конструктот на способноста ЕИ. Критичарите не се согласуваат околу неговата дефиниција, како да се измери и дали обезбедува значајна зголемена валидност за предвидување на организациските резултати (освен високите емоционални работни позиции).

Понатаму, улогата на културата за ЕИ е широко занемарена. За да се пополни оваа празнина, во овој преглед ги истакнуваме меѓукултурните разлики (и сличности) во процесите на емоции што ја сочинуваат секоја од трите гранки на каскадниот модел на способност за ЕИ на Џозеф и Њуман (2010).

Иако има малку истражувања за меѓукултурните апликации на оценувањето на ЕИ, веруваме дека нашиот пристап може да фрли светлина врз механизмите за кои се тврди дека ја поттикнуваат ЕИ и со тоа да се дадат корисни предлози за примена и оценување на ЕИ на културолошки чувствителен начин.

ЗАКЛУЧОК

Како заклучок, можеме да кажеме дека наодите ги поддржаа хипотезите на студијата, со што ги истакнаа горенаведените варијабли како предвидувачи (иако не на високо ниво), а со тоа поткрепени со наодите од други емпириски студии.

- Може да се заклучи дека проучувањето на емоционалните вештини и компетенции во различни контексти, се смета за додадена вредност и е од особено значење за животот на поединецот воопшто и во сите негови сфери.
- Важноста на проучувањето на ова поле, исто така, е меѓусебно поврзана и придонесува за стимулирање на подлабоко пребарување на нашиот идентитет како потенцијал за понатамошен развој, имајќи предвид дека конструктот на ЕИ има својствен потенцијал да се развива во текот на животот и да се подобри преку размислување и подигање на свеста, да промовира личен, емоционален и интелектуален раст.
- Исто така, оваа студија ја поддржува идејата дека, иако когнитивната способност е важен фактор во предвидувањето на постигнувањата, социоемоционалната компетентност е уште посилено поврзана со постигнувањата кај надарените деца.
- Извршните функции, исто така, може да играат улога во развојот на социоемоционалната компетентност и достигнувања.
- Воспитувачите можеби ќе сакаат да се концентрираат на начините на кои може да се развијат социоемоционалната компетентност и извршните функции кај децата со високи способности, со надеж дека ќе го промовираат не само нивниот социјален и емоционален развој, туку и нивните академски достигнувања.
- Претходните истражувања за социоемоционалните вештини на надарените ученици дадоа различни резултати.
- Додека некои истражувања покажаа дека надарените ученици покажуваат подобро развиени социоемоционални вештини, други заклучија дека надарените ученици може да имаат потешкотии со општествено-емоционалното функционирање.
- Резултатите од оваа студија се чини дека ја поддржуваат идејата дека надарените ученици имаат социоемоционални вештини кои се повисоко развиени во споредба со нивните типични врстници, без оглед на нивната образовна поставеност.

Конечно, една студија со пресек, како што е сегашната, може да понуди само привремени заклучоци за тоа како индивидуалните разлики во емоционалниот и когнитивниот развој може да бидат меѓусебно поврзани, и постои очигледна потреба од лонгитудинални

студии кои ги тестираат каузалните хипотези (Изард, 2001).

- Спроведената студија ја поддржува основната можност за разгледување на емоционалната интелигенција и нејзините компоненти како значајни психолошки ресурси кои посредуваат во процесот на развој на личноста и кај интелектуално надарените и кај ненадарените ученици.
- Ова прашање бара понатамошно истражување во смисла на емпириска и теоретска проверка на добиените резултати.
- Без оглед на тоа како ќе се развиваат идните истражувања, ефектите на особините на ЕИ врз училишните постигнувања и општото училишно однесување и адаптација, без разлика дали се директни или индиректни, заслужуваат внимателно разгледување од страна на оние кои се вклучени во образовната политика, планирањето и спроведувањето.
- Иако многу надарени деца, генерално, можеби немаат посебна потреба од обука за ЕИ, разумно е да се очекува дека разумната примена на емпириски поддржани психообразовни стратегии за промовирање на ЕИ ќе им помогне на надарените деца да развијат емоционални вештини и може да има придобивки што се собираат со текот на времето.
- Обуката за ЕИ може да им помогне на учениците да го подобрат своето емоционално и социјално функционирање, да научат нови или подобрени емоционални компетенции и да им помогне подобро да ги разберат и да управуваат со нивните емоции.
- Исто така, обуката за ЕИ може да помогне во поддршката на оптималниот развој на талентот и благосостојбата на учениците во нејзините различни форми и изрази и има важни импликации за надареното образование.

Препорака од студијата

Врз основа на наодите и резултатите од оваа студија, беа формулирани следните препораки и предлози:

1. Се препорачуваат понатамошни студии од областа на емоционалната интелигенција, со што дополнително се проширува социодемографскиот аспект на примерокот. Поразновидна употреба на мерни инструменти, за подетално испитување на односите и предвидувањата што Емоционалната интелигенција може да ги има со другите променливи во студијата.
2. Да се развијат програми за ЕИ врз основа на солидна теоретска рамка на ЕИ, заедно со мапирање на специфичните емоционални потреби на надарените.
3. Развој на стандарди за имплементација на програмата, како и примена на анализа на трошоците и придобивките за процена на повратот за трошоците поврзани со испораката на програмите за ЕИ.
4. Потребно е да постои грижи за учењето и практикувањето на развојот на емоционалната интелигенција, воведувањето и активирањето во училишната наставна програма и програмите за советување.
5. Понатамошни студии кои се занимаваат со концептот на емоционална интелигенција и нејзиниот однос со другите варијабли поврзани со проблемите и фрустрациите со кои се соочуваат надарените студенти во различни фази од нивниот живот.
6. Потребно е да се развијат програми за обука за насоки за да се задоволат когнитивните и емоционалните потреби на надарените ученици во повеќе одделенија.
7. Акциски истражувања во Косово за откривање на негативните ефекти од емоционалните и когнитивните проблеми врз перформансите на учениците во училищата.
8. Проучување на когнитивните и емоционалните потреби на надарените студенти на универзитетите/училиштата во Косово поврзани со варијабли како што се видот на специјалноста, одделението и полот на ученикот.
9. Нашиот авторитет и едукаторите може да се реализираат во улога на успех, да се промовираат и да се промовираат во образовниот систем.
10. Училиштето и заедницата може да се користат за да се добијат сознанија за секојдневниот живот, но и да се создаде плодна почва за промени во оваа област, како на пример, емпатија, комуникациј, итн.
11. Со оглед на важноста на вештините за ЕИ за социјален и емоционален развој, програмите за интервенција во ЕИ силно се препорачуваат.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

Abelson, R. P (1963). Computer stimulation of hot cognitions. In S. Tomkins & S. Messick (Eds.), *Computer simulation of personality* (pp 237-298). New York: Wiley.

Aber, J. L., Brown J. L., & Henrich, LL. (1999). *Teaching Conflict Resolution: Aneffective School based approach to violence prevention*. New York: National center for children in poverty, The Joseph L. Mailman school of Public Health, Columbia University.

Aber, J. L., Jones, S. M. Brow, J. L. Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effect sofa school based violence prevention programme in neighbourhood and classroom context. *Development and Psychopathology* 10, 187-213.

Akintunde, O. D., & Olujide, O. F. (2018). Influence of emotional intelligence and locus of control on academic achievement of underachieving high ability students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(2), 14-22.

Al-Malali, S. (2011). Differences in emotional intelligence levels between academically gifted and non-gifted students. *Damascus University Journal of Education*, 27(1/2), 283-320.

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

Algonidi, G. M. (2006). *Differences in emotional intelligence between gifted and typical students* (unpublished master's thesis), Amaan Arab University, Jordan.

Al-Oweidi, A. M., & Al-Rousan, F. F. (2012). Derivation within Jordanian norms revealed by the Bar-On Emotional Intelligence Scale. *University of Jordan Journal of Educational Sciences*, 40, 548-568.

Alnawasreh, F. (2016). Emotional intelligence among gifted and normal achievers, and its relationship to academic achievement. *The Islamic University Journal of Education and Psychology*, 24(3), 152-170.

Alhamdan, N. S., Aljasim, F. A., & Abdulla, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roepers Review*, 39, 132-142. doi: 10.1080/02783193.2017.1289462

Aronson, J. (Ed.). (2002). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Academic Press.

Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11, 1255-1261.

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: Are appraisal. *Human relations*, 48(2), 97-125.

Austin, E.J., Saklofske, D. H., Huang, S.H.S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified measure of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558.

Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press.

Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press.

Bartell, N. P., & Reynolds, W. M., (1988). Depression and self---esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24, 55---61.

Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 356---368.

Bar-On, R., Parker, J. D. A. (2000). The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i:YV) technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Suppl.), 13–25.

Bandura, A. , Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.

Barchard, K. A. (2001). *Emotional and social intelegence: Examining its place in the nomologicalne work*. Unpublished Doctoral Thesis, University of British Columbia, Vancouver.

Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

Barrett, L. F., & Russell, J.A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consensus. *Current Directionsin Psychological Science*, 8, 10-14.

Bagby, R. M., Parker, J. D. & Taylor, G. J. (1994a). The Twenty – Item Toronto Alexithymia Scale –TAS-20: Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.

Bandura, A (1977). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan & G. R. Adams (Eds.), *Healthy Children 2010: Enhancing children's wellness* (pp 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bagby, R. M., Taylor, G.J., & Parker, J. D. A., (1994b). The Twenty - Item Toronto Alexithymia Scale: Part II, Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 33-40.

Baska, L.K. 1989 'Characteristics and needs of the gifted' in *Excellence in educating the gifted* eds Birks, Y., McKendree, J., & Watt, I. (2009). Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multi-professional survey. *BMC Medical Education*, 9(61), 1-8. doi.org/10.1186/1472-6920-9-61

Bland, L. C., Sowa, C. J., & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17, 77---80.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competency Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker, (Eds). *The handbook of emotional intelligence*. (pp. 343-362) San Francisco: Jossey Bass Inc.

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129–148. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.36.2.129>

Borkowski, J.G. and Peck, V.A. (1986) 'Causes and consequences of metamemory in gifted children' in *Conceptions of giftedness* eds R.J. Sternberg and J.E. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 182–200.

Borkowski, J.G. and Peck, V.A. 1986 'Causes and consequences of metamemory in gifted children' in *Conceptions of giftedness* eds R.J. Sternberg and J.E. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 182–200.

Brackett, M. A., & Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In J. Ciarrochi, J. R. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 27-50). New York, NY: Taylor & Francis.

Brackett, M. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brackett, M., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387- 1402.

Brackett, M. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brener, N. D., Billy, J. O. and Grady, W. R. (2003). Assessment of Factors Affecting the Validity of Self Reported Health-Risk Behavior among Adolescents: Evidence from the Scientific Literature. *Journal of Adolescent Health*, 33, 436-457.

Brody, L.E. and Benbow, C.P. 1986 'Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning' *Journal of Youth and Adolescence* vol. 15, no. 6, pp. 1–18.

Bromfield, R. 1994 'Fast talkers: verbally precocious youth present challenges for parents and teachers' *Gifted Child Today* vol. 17, no. 2, pp. 32–3.

Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford. Brackett, M., Mayer, J.D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387- 1402.

Casino-Garcia, García-Pérez, Inmaculada Llinares Insa, (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health* DOI:10.3390/ijerph16183266
Coleman, Andrew (2008). *A Dictionary of Psychology* (3 ed.). Oxford University Press. ISBN 9780199534067

Coleman, M.R. (1996). How to reward achievement: Creating individualized learning experiences. *Gifted Child Theory* 19(5), 48 – 49.

Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press. Carroll, J.B. & Horn, J.L. (1981). On the scientific basis of ability testing. *American Psychologist*, 36, 1012-1020.

Cattell, R.B. (1941). *General Psychology*. Cambridge, MA: Sci-Art Publishers. Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 409–418. doi.org/10.1023/A:1025982217398

Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students In Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 47–56.

Chan, D. W. (2007). Leadership competencies among Chinese gifted students in Hong Kong: The connection with emotional intelligence and successful intelligence. *Roeper Review*, 29, 183-189. doi.org/10.1080/02783190709554407

- Chamrad, D. L., Robinson, N. M., Treder, R., & Janos, P. M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, 39, 135--- 145.
- Chamorro---Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). Personality and intellectual competence. Mahwah, NJ: LEA. doi:10.1037/1089---2680.10.3.251
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2001). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Coté, S., Lopes, P. N., & Salovey, P. (inpreparation). Emotional intelligence and vision formulation and articulation.
- Ciarrochi, J. Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and Organizations*. New York: Grosset/Putnum.
- Costa, P. T., Jr., & Mc Crae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13.
- Cohen, J (Ed.) (1999a). *Educating minds and hearts: social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Caroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A survey off actor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, J (Ed.) (1999a). *Educating minds and hearts: social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Carr, M., Alexander, J. and Schwanenflugel, P. 1996 ‘Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks’ *Roeper Review* vol. 18, no. 3, pp. 212–17.
- Carr, M. and Borkowski, J.G. 1987 ‘Metamemory in gifted children’ *Gifted Child Quarterly* vol.31, no. 1, pp. 40–44.
- Csikszentmihályi, M. 1991 ‘Commentary’ *Human Development* vol. 34, pp. 32–4.
- Clark, B. 2002 *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school* 6th edn, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Chan, L.K.S. 1996 ‘Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students’ *Gifted Child Quarterly* vol. 40, no. 4, pp. 184–94.

Chamrad, D.L. and Robinson, N.M. 1986 'Parenting the intellectually gifted preschool child' *Topics in Early Childhood Special Education* vol. 6, no. 1, pp. 74–87.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam.

Detterman, D. K. (Ed.). (1985). *Current topics in human intelligence: Vol. 1, Research Methodology*. Norwood, NJ: Ablex.

Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*.

Dauber, S. L., and Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quart.* 34: 10–15.

Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2012). Personality and well-being: Do the intellectually gifted differ from the general population? *Advanced Development*, 13, 103-118.

Duckworth, A. S., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Reviews of Psychology*, 41, 417-440

Damasio, A. R. (1995). *Descartes Error: Emotion reason and the human brain*. New York: Avon. Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Damiani, V.B. 1997 'Young gifted children in research and practice: the need for early childhood programs' *Gifted Child Today* vol. 20, no. 3, pp. 18–23.

Davis, G.A. and Rimm, S.B. 2004 *Education of the gifted and talented* 5th edn, Pearson Allyn & Bacon, Boston, MA. Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989–1015.

Derevensky, J. and Coleman, E.B. 1989 'Gifted children's fears' *Gifted Child Quarterly* vol. 33, no. 2, pp. 65–8.

Delisle, J.R. 1992 *Guiding the social and emotional development of gifted youth* Longman, New York. Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

D'Ilio, V. R., & Karnes, F. A. (1987). Social performance of gifted students as measured by the social performance survey schedule. *Psychological Reports*, 60, 396-398.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, age, and gender differences. *Psicothema*, 18(Suppl.), 42-48.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing the emotions from facial cues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Elias, M. J. & Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving interventions in the schools*. New York: Guilford Press.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schools, M. E. and Shriver, T. P. (1997) *Promoting social and emotional learning: Guidance for educators*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.

Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decisionmaking in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11, 75-86.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ancoli, S. (1980). Facial signs of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1125–1134.

Freeman L. (2004). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Social Networks*. 1979; 1:215–239.

Freeman, H. R. (1994). Student evaluations of college instructors: Effects of type of course taught, instructor gender and gender role, and student gender. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 627–630.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.

Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted Black students: Promising practices and programs*. New York: Teachers College Press.

Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multi modal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591.

Freeman, J. 1983 'Emotional problems of the gifted child' *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Related Disciplines* vol. 24, no. 3, pp. 481–5.

— 1991 *Gifted children growing up* Cassell, London. ---- 1993 'Parents and families in nurturing giftedness and talent' in *International handbook of research and development of giftedness and talent* eds K.A. Heller, F.J. Mönks and A.H. Passow, Pergamon, Oxford, pp. 669–84.

----2000 'Families: the essential context for gifts and talents' in *International handbook of giftedness and talent* 2nd edn, eds K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik, Pergamon, Oxford, pp. 573–85.

Fisher, C. D., & Ashkanasy, N. M. (2000). The emerging role of emotions in work life: An introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 123–129.

Freeland, E. M., Terry, R. A., & Rodgers, J. L. (2008). Emotional intelligence: What's in a name? In J. C. Cassady & M. A. Eissa (Eds.), *Emotional intelligence: Perspectives on educational and positive psychology* (pp. 93–117). New York, NY: Peter Lang Publishing. US.

Fiori, M., & Antonakis, J. (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. *Personality and Individual Differences, 50*, 329–334.

Fan, H., Jackson, T., Yang, X., Tang, W., & Zhang, J. (2010). The factor structure of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT): A meta-analytic structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences, 48*(7), 781

Fiori, M., Antonietti, J. P., Mikolajczak, M., Luminet, O., Hansenne, M., & Rossier, J. (2014). What is the ability emotional intelligence test (MSCEIT) good for? An evaluation using Item

Response Theory. *PLoSOne, 9*(6), e98827. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098827>

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist, 43*, 349-358.

Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin, 53*(4). Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books; 400

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books
Gross J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*:281-291.

Gross, J.J., John, O.P. (2001). Individual differences in emotion regulation processes: Consequences for affect, well-being, and relationships. Manuscript submitted for publication.
Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*, 119-147.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences (third edition)*. New York, NY: Basic Books.

Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86*, 33-45. doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly, 40*, 179-183.

Garmenzy, N., & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill.
Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., & Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early developmental aspects: The Fullerton Longitudinal Study*. Plenum Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (2001a). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organisations*. (pp.27-44). New York: Jossey Bass.

Goleman, D. (2001b). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds).: *How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organisations*. (pp.13-26). New York: Jossey Bass.

Goldberg, L. R. (1981). Developing a taxonomy of trait-descriptive terms. In D. W. Fiske (Ed.), *Problems with language imprecision: New directions for methodology of social and behavioural science*, No. 9 (pp. 43-65). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Gottman, J. (2001). Meta emotions, children's emotional intelligence and buffering children from marital conflicts, emotion, social relationships and health. *Series in Affective Science*, NY, US, Oxford university press pp. (23-40).

Gottman, J. M., (1997). *Meta emotions: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greenberg, M. T., Kushi, C. A., Cook E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice* New York: Basic Books. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York; Bantam Books.

Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633-649.

Gross, M.U.M. — 1999 'Small poppies: highly gifted children in the early years' *Roeper Review* vol. 21, no. 3, pp. 207–14. — 2004 *Exceptionally gifted children* 2nd edn, London, Routledge Falmer.

Gruber, H.E. 1986 'The self-construction of the extraordinary' in *Conceptions of giftedness* eds R.J. Sternberg and J.E. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 247–63.

Guilford, A.M., Scheuerle, J. and Shonburn, S. 1981 'Aspects of language development in the gifted' *Gifted Child Quarterly* vol. 25, no. 4, pp. 159–63.

Gross, M.U.M. and Start, K.B. 1990 “‘Not waving, but drowning’: the exceptionally gifted child in Australia’ *The challenges of excellence: a vision splendid: selected papers from the 8th world conference on gifted and talented children* eds S. Bailey, E. Braggett and M. Robinson, Australian Association for the Education of the Gifted and Talented, Wagga Wagga, NSW, pp. 25–36.

Greenspan, S. I. (1989). Emotional Intelligence. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209–243). Madison, CT: International Universities Press.

Gignac, G. E. (2005). Evaluating the MSCEIT V2.0 via CFA: Comment on Mayer et al. *Emotion*, 5, 233–235. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.233>

Horn, J.L., & Cattell, R.B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253–270.

Harrod, N.R. and Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence In Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40, 159.

Harrison, C. 2003 *Giftedness in early childhood* 3rd edn, GERRIC, Sydney. Harrod, N. R., & Scheer, S.D. (2005). An explanation of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 503-512.

Hollingworth. L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.
Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford--Binet: Origin and development*. Yonkers---on---Hudson, NY: World Book Company.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Helt, C. (2008). The role of IQ and gender in the social--emotional functioning of adolescents. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Information & Learning. (2009---99170---022)

Hoffman, R., & Jane, L. (1997). Relationships of emotional, behavioural, intellectual, life stress and parenting stress variables to language delay in preschool age children. *Dissertation Abstracts International-Section A-Humanities and Social Sciences*, 57(9-1), 3814.

Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: sources and consequences. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (pp. 278-305). Sage Publications.

Hastorf, A.H. 1997 ‘Lewis Terman’s longitudinal study of the intellectually gifted: early research, recent investigations and the future’ *Gifted and Talented International* vol. 12, no.1, pp.3–7.

Haensly, P.A. and Reynolds, C.R. 1989 ‘Creativity and intelligence’ in *Handbook of creativity* eds J.A. Glover, R.R. Ronning and C.R. Reynolds, Plenum Press, New York, pp. 111

Hannah, C.L. and Shore, B.M. 1995 'Metacognition and high intellectual ability: insights from the study of learning-disabled gifted students' *Gifted Child Quarterly* vol. 39, no. 2, pp. 95–109.

Hodge, K. 2004 *Issues in the identification of giftedness in young children* Unpublished doctoral thesis, Macquarie University, Sydney. Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*, 249–257.

Janos, P. M., Marwood, K. A., & Robinson, N. M. (1985). Friendship patterns in highly Gifted Students' Interpersonal Competence 37 intelligent children.

Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.

Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). The performance of students in a program of radical acceleration at the university level. *Gifted Child Quarterly, 29*, 175-179.

Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behaviour and psychological development. A Longitudinal lstudy of youth*. New York: Academic Press. Jackson, N.E. and Butterfield, E.C. 1986 'A conception of giftedness designed to promote research' in *Conceptions of giftedness* eds R.J. Sternberg and J.E. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 151–81.

Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*, 54–78.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences, 37*, 129-145. doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.006

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. doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.028

Karnes E., & Oehler---Stinnett, J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools, 23*, 406---414.

Kline, B. E., & Short, E. B. (1992). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. *Roeper Review, 13*, 184-187.

Keltner, D., & Haidt, J (2001). Social functions of emotions. InT. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions. Emotions and social behaviour* (pp. 192-213). New York: Guilford.

Kitano, M. 1985 'Ethnography of a preschool for the gifted: what gifted young children actually do' *Gifted Child Quarterly* vol. 29, no. 2, pp. 67–71.

Kanevsky, L. 1992 'The learning game' in *To be young and gifted* eds P.S. Klein and A.J. Tannenbaum, Ablex, Norwood, NJ, pp. 204–41.

Kitano, M. 1990a 'A developmental model for identifying and serving young gifted children' *Early Child Development and Care* vol. 63, pp. 19–31.

Kitano, M. 1985 'Ethnography of a preschool for the gifted: what gifted young children actually do' *Gifted Child Quarterly* vol. 29, no. 2, pp. 67–71.

Kolb, K.J. and Jussim, L. 1994 'Teacher expectations and underachieving gifted children' *Roeper Review* vol. 17, no. 1, pp. 26–30.

Kaufmann, F.A. and Castellanos, F.X. 2000 'Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students' in *International handbook of giftedness and talent* 2nd edn, eds K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik, Pergamon, Oxford, pp. 621–32.

Kammer, P.P. 1986 'Attribution for academic successes and failures of students participating and not participating in programs for the gifted' *Journal for the Education of the Gifted* vol. 9, no. 2, pp. 123–31.

Lee, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29-67. doi.org/10.1177/016235320603000103

Lupu, V. (2012). Emotional intelligence in gifted and non-gifted high school. *Bulletin Scientific*, 17, 128-132.

Lam, L. T., & Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence and advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, 133-143.

Landesman, R. S. (2002). The science and art of parenting; Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual and social emotional development. *Monographers in parenting* (pp. 47-72), Mahwah, NJ, US Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lantieri, L., & Patti, J. (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.

Lickona, T. (1991). *Educating for characters: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–658.

Lewis, M. and Louis, B. 1991 'Young gifted children' in *Handbook of gifted education* eds N. Colangelo and G.A. Davis, Allyn & Bacon, Boston, MA, pp. 365–81.

LeVine, E.S. and Tucker, S. 1986 'Emotional needs of gifted children: a preliminary, phenomenological view' *The Creative Child and Adult Quarterly* vol. 11, no. 3, pp. 156–65.

Lovecky, D.V. 1994b 'The moral gifted child in a violent world' *Understanding Our Gifted* vol. 6, no. 3, p. 3.

Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation. [Emotional intelligence and emancipation.]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196–203.

Luftig, R. L., & Nichols, M. L. (1990). *Assessing the perceived loneliness and self-concept functioning of gifted students in self-contained and integrated settings*. Unpublished manuscript, Department of Educational Psychology, Miami University, Oxford, OH.

Lubinski, D. 2003 'Exceptional spatial abilities' in *Handbook of gifted education* 3rd edn, eds N. Colangelo and G.A. Davis, Allyn & Bacon, Boston, MA, pp. 521–32.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 – 211. Mayer, J. D; Caruso, D. R., and Salovey, P. (1999). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment* 79, 306–320.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 – 211.

Mayer, J. D; Caruso, D. R., and Salovey, P. (1999). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment* 79, 306–320.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press. Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Report to Congress by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing Office.

Mcclain, M., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 59-88.

McGrew, K.S. (2005). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities: Past, present and future. In D. Flanagan, & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 136-181).

Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267- 298.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027

Moon, S. M., Zentall, S., Grskovic, J., Hall, A., & Stormont---Spurgin, M. (2001). Emotional, social, and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207-247.

Masten, C. L., Juvonen, J., & Spatzier, A. (2009). Relative importance of parents and peers: Differences in academic and social behaviors at three grade levels spanning late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 773-799.

Masten, A. S., & Garmenzy, N. (1990). A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood. In L. N. Robins & M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp. 101---115). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales In R. Bar---On, & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320–342). San Francisco: Jossey---Bass, Inc.

Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179–196.

Mavroveli, S. S. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2002). *Test Manual for the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test–Youth Research Version*. Multi - Health Systems. Toronto: ON. Mahoney, J., & Lord (2005). What is the effect of after school provision on children’s academic performance and motivation? *Child Development*, 76, 4, 811-825.

Mayer, J. D., & Mitchell, D. C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality from spearman’s and to contemporary models of hot processing. In W. Tomic & J. Kingma (Eds.). *Advances in cognition and education practice: Conceptual issues in research on intelligence* (Vol5, pp43-75). Greenwich, CT: JAI Press.

Mayer, J.D., Di Paolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 17, 89-113.

Mayer, J. D. & Salovey P (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P.Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197–215.

Morelock, M.J. and Morrison, K. 1996 *Gifted children have talents too: multi-dimensional programmes for the gifted in early childhood* Hawker Brownlow Education, Melbourne.

Morelock, M.J. and Morrison, K. 1996 *Gifted children have talents too: multi-dimensional programmes for the gifted in early childhood* Hawker Brownlow Education, Melbourne.

McClelland, R., Yewchuk, C. and Mulcahy, R. 1991 ‘Locus of control in underachieving and achieving gifted students’ *Journal for the Education of the Gifted* vol. 14, no. 4, pp.380–92.

Moltzen, R. 2004a ‘Characteristics of gifted children’ in *Gifted and talented: New Zealand perspectives* 2nd edn, eds D. McAlpine and R. Moltzen, Kanuka Grove Press, Palmerston North, pp. 67–92.

Miller, N.B., Silverman, L.K. and Falk, R.F. 1994 ‘Emotional development, intellectual ability, and gender’ *Journal for the Education of the Gifted* vol. 18, no. 1, pp. 20–38.

Morelock, M.J. 1996 ‘Perspectives of giftedness: on the nature of giftedness and talent: imposing order on chaos’ *Roepers Review* vol. 19, no. 1, pp. 4–12.

Maree, J.G. and Ebersöhn, L. 2002 ‘Emotional intelligence and achievement: redefining giftedness?’ *Roepers Review* vol. 16, no. 3, pp. 261–73.

Mendaglio, S. 1994 ‘Gifted sensitivity to criticism’ *Gifted Child Today* vol. 17, no. 3, pp. 24–5.

— 1995b ‘Sensitivity among gifted persons: a multi-faceted perspective’ *Roepers Review* vol. 17, no. 3, pp. 169–73.

Mares, L. 1991 *Young gifted children* Hawker Brownlow Education, Melbourne.

Maxwell, E. 1998 “I can do it myself!”: reflections on early self-efficacy’ *Roepers Review* vol. 20, no. 3, pp. 183–7.

Murphy, K. R. (Ed.). (2006). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* Mahwah, NJ: Erlbaum.

MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the visceral brain: Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338–353.

Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5, 25–31.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test manual*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.

MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 14, 358–374.

No Child Left Behind Act (NCLB) Act of 2001, 20 U.S.C.A. § 6301et seq. (West 2003) Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: Clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48, 787-790.

Nasir, M., & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education & Research*, 32(1), 37-51

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005---1016. doi: [http://dx.doi.org.ezproxy1.lib.asu.edu/10.1016/S0191---8869\(99\)00250--](http://dx.doi.org.ezproxy1.lib.asu.edu/10.1016/S0191---8869(99)00250--)

Nemeiah, J. C., & Sifneos, P. E. (1960). Affect and fantasy in patients with psychosomatic disorder. In O. W. Hill (Ed.), *Modern trends in psychosomatic medicine* (vol. 2, pp. 26-34). New York: Appleton-Century-Crofts.

Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1988). Planning-arousal-simultaneous-successive: A model for assessment. *Journal of School Psychology*, 26, 35-48.

Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1990). Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psycho-educational Assessment*, 8, 303-337

Nemiah, J. C., Freyberger, H., & Sifneos, P. E. (1976). Alexithymia: A view of the psychosomatic process. In O. W. Hill (Ed.), *Modern trends in psychosomatic medicine* (Vol. 3, pp. 430–439). London, England: Butterworths.

Obaidli, A., and Ali, A. I. (2006). *Educating the Gifted and Talented in the UAE: Status and Recommendations* (Doctoral dissertation, British University in Dubai).

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. M. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091–1100.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Perham, J. H. (2012). Interpersonal skills of gifted students: Risk versus resilience (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest. (3505402).

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.

Plutchick R (1980). *Emotion: A Psycho evolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
Petrides, K., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Printed by South Wind Production, Singapore

Perleth, C., Lehwald, G. and Browder, C.S. 1993 'Indicators of high ability in young children' in *International handbook of research and development of giftedness and talent* eds K.A. Heller, F.J. Mönks and A.H. Passow, Pergamon, Oxford, pp. 283–310.

Piechowski, M.M. 2003 'Emotional and spiritual giftedness' in *Handbook of gifted education* 3rd edn, eds N. Colangelo and G.A. Davis, Allyn & Bacon, Boston, MA, pp. 403–16.

Pfeiffer, S.I. 2001 'Emotional intelligence: popular but elusive construct' *Roeper Review* vol. 23, no. 3, pp. 138–42.

Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26–55.

Papadogiannis, P. K., Logan, D., & Sitarenios, G. (2009). An ability model of emotional intelligence: A rationale, description, and application of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 9–40). New York: Springer.

Palmer, B., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285–305. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.11.003>

Petrides, K. V., Perez-Gonzalez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26–55.

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 906–910.

Raymond E. Fancher. *The Intelligence Men: Makers of the IQ Controversy*. New York: W. W. Norton & Company, 1985.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67-75.

Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.

Renzulli, J.S. (2012) Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, 150- 159.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions? *Roeper Review*, 5, 21---24.

Roeper, A., & Silverman, L. K. (2009). Giftedness and moral promise. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.). *Morality, ethics, and gifted minds*. New York: Springer Science.

Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39, 162---170.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade---offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.

Rosete, D. & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*.

Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of The relationship between emotional intelgence and aggression in urban adolescents*. Unpublished Dissertation, Immaculata College, Immaculata, Pennsylvania.

Rosenthal, R., Hall J. A., DiMatteo, M. R. Rogers, P., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: A profile approach to the measurement of individual difference* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Roedell, W.C., Jackson, N.E. and Robinson, H.B. 1980 *Gifted young children* Teachers College, Columbia University, New York.

Rabinowitz, M. and Glaser, R. 1985 ‘Cognitive structure and process in highly compe-tent performance’ in *The gifted and talented: developmental perspectives* eds F.D. Horowitz and M. O’Brien, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 75–98.

Risemberg, R. and Zimmerman, B.J. 1992 ‘Self-regulated learning in gifted students’ *Roeper Review* vol. 15, no.2, pp. 98–101.

Renzulli, J.S. 1986 'The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity' in *Conceptions of giftedness* eds R.J. Sternberg and J.E. Davidson, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 53–92.

Runco, M.A. 1993 'Divergent thinking, creativity, and giftedness' *Gifted Child Quarterly* vol. 37, no. 1, pp. 16–22.

Robinson, A. 1993 'Identifying and nurturing gifted, very young children' in *International handbook of research and development of giftedness and talent* eds K.A. Heller, F.J. Mönks and A.H. Passow, Pergamon, Oxford, pp. 507–24.

Roeper, A. 1977 'The young gifted child' *The Gifted Child Quarterly* vol. 21, no. 3, pp. 388–96.

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*, 196–231.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230–257). Oxford: Oxford University Press.

Rossen, E., Kranzler, J. H., & Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer-Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences, 44*, 1258–1269.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185–211.

Sternberg, R. J. (1982). Natural, unnatural, and supernatural concepts. *Cognitive Psychology, 14*, 451–488.

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition. Norwood, NJ: Ablex.

Spearman, C E (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. London: Macmillan.

Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology, 40*(3), 437–453.

Stys, Y., and Brown, S. L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. *Research branch correctional service of Canada, 10*.

Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. Oxford, England: Macmillan. Spearman, C. (1927). *The nature of intelligence and the principles of cognition, 2nd edition*. Oxford, England: Macmillan. Schwan, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D. A., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology, 2*(2), 30–37.

Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D. A., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 30-37.

Sharifi, H., & Sharifi M. (2014). Comparing emotional intelligence and humor in gifted and non-gifted students. *Indian Journal of Scientific Research*, 7(1), 1319-1324.

Shea, D. L., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2001). Importance of assessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: A 20-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 604–614.

Sharifi, h., and sharifi, m. (2014). Comparing emotional intelligence and humor in gifted and non-gifted students. *Indian j. Sci. Res*, 7(1), 1319-1324.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. doi.org/10.1016/S0191 8869(98)00001-4

Schneider, B. H., Clegg, M. R., Bryne, B. M., Ledingham, J. E., & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81, 48--56.

Sy, T., Cote, S. & Saavedra, R. (inpress). The contagious leader: Impact of leader's affect on group member affect and group processes. *Journal of Applied Psychology*.

Salovey P. & Mayer J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Penne baker, *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-154) Washington, DC: American Psychological Association.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J.,

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061–1086.

Sibia, A., Misra, G., & Srivastava, A. K. (2004). Toward an understanding of emotional intelligence in the Indian context. Perspectives of parents, teachers and children. *Journal of National Academy of Psychology*, 49 No 2 & 3, 114-123.

Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues*. 41, 3, 45-62.

Sternberg, R. J., & Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 168-192.

Sternberg, R. J. & Caruso, D. R. (1985). Practical modes of knowing. In E. Eisner (ed.), *Learning and teaching the ways of knowing: 84th Yearbook of the national society for the study of education* (Part II pp. 133-158). Chicago: University of Chicago Press.

Stone McCown, K., Jensen, A. L., Freedman, J. M., & Rideout, M. C. (1998). *Self Science: The emotional intelligence curriculum* (2nd edition). San Mateo, CA: Six Seconds.

Shanwal V. K. (2004). *Emotional Intelligence: The Indian Scenario*. Indian Publishers & Distributors, New Delhi.

Schaffer, L. F., Gilmer, B., & Schoen, M. (1940). *Psychology*. New York: Harper & Brothers.

Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement. In G. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *The Blackwell Handbook of Social Psychology* (vol. 2: Interpersonal processes). Oxford, England: Blackwell Publishers.

Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. (2000). Current directions in Emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd Edition). (pp. 504-520) New York: Guilford Press.

Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker, *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154) Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). Oxford University Press. Williams, W. M., & Sternberg, R. J. (1988). Group intelligence: Why some groups are better than the others. *Intelligence*, 12(4), 351-377.

Schraw, G. and Graham, T. 1997 'Helping gifted students develop metacognitive awareness' *Roeper Review* vol. 20, no. 1, pp. 4-8.

Schwanenflugel, P.J., Stevens, T.P.M. and Carr, M. 1997 'Metacognitive knowledge of gifted children and nonidentified children in early elementary school' *Gifted Child Quarterly* vol. 41, no. 2, pp. 25-35.

Shore, B.M. and Dover, A.C. 1987 'Metacognition, intelligence and giftedness' *Gifted Child Quarterly* vol. 31, no. 1, pp. 37

Sternberg, R.J. and Grigorenko, E.L. 1993 'Thinking styles and the gifted' *Roeper Review* vol. 16, no. 2, pp. 122-30.

Sternberg, R.J. and Lubart, T.I. 1991 'An investment theory of creativity and its development' *Human Development* vol. 34, pp. 1-31.

Slater, A. 1995 'Individual difference in infancy and later IQ' *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Related Disciplines* vol. 36, no. 1, pp. 69–112.

Shore, B.M. and Kanevsky, L.S. 1993 'Thinking processes: being and becoming gifted' in *International handbook of research and development of giftedness and talent* eds K.A. Heller, F.J. Mönks and A.H. Passow, Pergamon, Oxford, pp. 133–48.

Silverman, L.K. 2002 *Upside-down brilliance: the visual-spatial learner* DeLeon, Denver, CO. Silverman, L.K 1993b 'The gifted individual' in *Counseling the gifted and talented* ed. L.K. Silverman, Love Publishing, Denver, CO, pp. 3–28.

Smutny, J.F., Veenker, K., and Veenker, S. 1989 *Your gifted child: how to recognize and develop the special talents in your child from birth to age seven* Ballantine, New York.

Sisk, D. 2002 'Spiritual intelligence: the tenth intelligence that integrates all other intelligences' *Gifted Education International* vol. 16, no. 3, pp. 208–13.

Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: Finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 436–442.

Stough, C., Saklofske, D. H., & Parker, J. D. A. (2009). A brief analysis of 20 years of emotional intelligence: An introduction to assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 3–8). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_1

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281–285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>

Terman, L.M. (1925) *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Genetic Studies of Genius. Volume 1, Stanford University Press, Stanford.

[Terman, Lewis M.](#) (1925). [Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children](#). Genetic Studies of Genius Volume 1. Stanford (CA): Stanford University Press. Retrieved 2 June 2013.

Thomas, I. (2013) Emotional Intelligence: An Examination of Certain Conceptual Issues, *International Journal of Business and Social Science* Vol. 2 No. 1

Terman, L.M. (1925).). *Genetic studies of genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Tsaousis, I., & Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54, 169-173. doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.016 Thayer, R. E. (1986). *The origin of every day moods*. New York: Oxford University Press.

Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95 - 105.

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tiwari, P. S. N., & Srivastava, N. (2004). Schooling and development of emotional intelligence. *Psychological studies*, 49, 151-154.
- Tannenbaum, A.J. 1992 'Early signs of giftedness: research and commentary' in *to be young and gifted* eds P.S. Klein and A.J. Tannenbaum, Ablex, Norwood, NJ, pp. 3–32.
- Tannenbaum, A.J. 1983 *Gifted children: psychological and educational perspectives* Macmillan, New York.
- Thingujam, N. S. (2002). Emotional intelligence: What is the evidence? *Psychological Studies*, 47, 54–69.
- Udvari, S. J. & Rubin, K. H. (1996). Gifted and non---selected children's perceptions of academic achievement, academic effort, and athleticism. *Gifted Children Quarterly*, 40, 311---219.
- Valiente, C. C., Eisenberg, N. Haugen, R., Spinrad, T. L., Hofer, C., Liew, J., & Kupfer, A. (2011). Children's effortful control and academic achievement: Mediation through social functioning. *Early Education and Development*, 22, 411---433.
- Vallerand, R.J., Gagné, F., Senécal, C. and Pelletier, L.G. 1994 'A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students' *Gifted Child Quarterly* vol. 38, no. 4, pp. 172–5.
- Wechsler, D. (1997). *WAIS-III Administration and scoring manual*. San Antonio, TX: The Psychological Association.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159- 169.
- Worrell, F. C., & Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 319-340.
- Wang, MC., Hartel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Waterhouse, L. L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207---225.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real world pursuits: the role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 436-458.
- Woodworth, R. S. (1940). *Psychology*. New York: Henry Hold.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z., Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school based social competence promotion programme. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.). *Primary prevention & promotion in the school* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Webb, J.T. 1993 'Nurturing social-emotional development of gifted children' in *International handbook of research and development of giftedness and talent* eds K.A. Heller, F.J. Mönks and A.H. Passow, Pergamon, Oxford, pp. 525–38.

Whitmore, J.R. 1980 *Giftedness, conflict, and underachievement* Allyn & Bacon, Boston, MA.

Yelkikalan, N., G. Hacıoglu, A. Kiray, B. Ezilmez and E. Soylemezoglu et al., (2012). Emotional intelligence characteristics of students studying at various faculties and colleges of universities. *J. Eur. Scientific*, 8: 33-50.

Young, P. T. (1943). *Emotion in man and animal: Its nature and relation to attitude and motive*. New York: John Wiley & Sons. Young, P. T. (1936). *Motivation of behaviour*. New York: John Wiley & Sons.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2001). Social-Emotional Learning and School Success. Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behaviour. *The CEIR. Review*. Vol.10. No. 6.

Zentall, S.S. 1989 'Self-control training with hyperactive and impulsive children' in *Cognitive-behavioral psychology in the schools* eds J.N. Hughes and R.J. Hall, Guilford, New York, pp. 305–46.

Zohar, D. and Marshall, I. 2000 SQ – spiritual intelligence: *the ultimate intelligence* Bloomsbury, London.

Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151–175. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.2.151>

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13, 64–78.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Toward a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69–96.

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, 369-391. doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001

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, 369-391. doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001

ПРИЛОЗИ

Додаток 1: Структуриран прашалник за мерење скала на емоционална интелигенција

Инструкции:

Следниот прашалник ќе се користи за собирање податоци за скалата за емоционална интелигенција. Вие сте избрани по случаен избор да учествувате во оваа студија. Точните и искрени одговори во голема мера ќе придонесат за вистинската цел на студијата. Одговорите се доверливи и ќе се користат само за академски цели / резултати од студијата.

На десната страна, пополнете еден од броевите пред алтернативите дадени во сите следни прашања до крајот на прашалникот; заокружете го бројот што мислите дека најдобро го претставува вашиот став за прашањето/прашањето.

Демографски податоци:

Пол: М/Ф; Возраст: _____; Место на живеење: Урбано / Рурално;

Насока на студирање: _____

Ви благодариме за вашето време и придонес!

1 = категорично не се согласувам

2 = не се согласувам

3 = неутрален (не е поставен)

4 = се согласувам

5 = потполно се согласувам

		категорично не се согласувам	не се согласувам	неутрален (не е поставен)	се согласувам	Потполно се согласувам
1.	Знам кога да зборувам за моите лични проблеми со другите.	1	2	3	4	5
2.	Кога се соочувам со препреки, се сеќавам на моментите кога се соочив со слични пречки и ги надминав.	1	2	3	4	5
3.	Очекувам дека ќе успеам во повеќето работи што ги пробувам.	1	2	3	4	5
4.	На другите луѓе им е лесно да ми се доверат.	1	2	3	4	5
5.	Тешко ми е да ги разберам невербалните пораки на другите луѓе.	1	2	3	4	5
6.	Некои од главните настани во мојот живот ме наведоа повторно да проценам што е важно, а што не е важно.	1	2	3	4	5
7.	Кога ќе ми се промени расположението, гледам нови можности.	1	2	3	4	5
8.	Емоциите се една од работите што го прават мојот живот вреден за живеење.	1	2	3	4	5
9.	Свесен сум за моите емоции додека ги доживувам.	1	2	3	4	5
10.	Очекувам да се случат добри работи.	1	2	3	4	5
11.	Сакам да ги споделувам моите емоции со другите.	1	2	3	4	5

12.	Кога ќе доживеам позитивна емоција, знам како да ја направам да трае.	1	2	3	4	5
13.	Организирам настани во кои другите уживаат.	1	2	3	4	5
14.	Барам активности што ме прават среќен.	1	2	3	4	5
15.	Свесен сум за невербалните пораки што им ги испраќам на другите.	1	2	3	4	5
16.	Се претставувам на начин што остава добар впечаток кај другите.	1	2	3	4	5
17.	Кога сум позитивно расположен/а, решавањето на проблемите ми е лесно.	1	2	3	4	5
18.	Гледајќи ги нивните изрази на лицето, ги препознавам емоциите што луѓето ги доживуваат.	1	2	3	4	5
19.	Знам зошто моите емоции се менуваат.	1	2	3	4	5
20.	Кога сум позитивно расположен/а, брзо доаѓам до нови идеи.	1	2	3	4	5
21.	Имам контрола над моите емоции.	1	2	3	4	5
22.	Лесно ги препознавам моите емоции додека ги доживувам.	1	2	3	4	5
23.	Се мотивирам себеси замислувајќи добар исход од задачите што ги преземам.	1	2	3	4	5
24.	На другите им давам комплименти кога нешто направиле добро.	1	2	3	4	5
25.	Свесен сум за невербалните пораки што другите луѓе ги испраќаат.	1	2	3	4	5

26.	Кога друго лице ми кажува за некој важен настан во неговиот или нејзиниот живот, речиси се чувствувам како самиот да го имам доживеано истиот настан.	1	2	3	4	5
27.	Кога чувствувам промена во емоциите, имам тенденција да доаѓам до нови идеи	1	2	3	4	5
28.	Кога се соочувам со предизвик, се откажувам затоа што верувам дека нема да успеам.	1	2	3	4	5
29.	Знам што чувствуваат другите луѓе само гледајќи во нив.	1	2	3	4	5
30.	Им помагаам на другите луѓе да се чувствуваат подобро кога се опуштени.	1	2	3	4	5
31.	Го користам доброто расположение за да си помогнам да продолжам да се трудам наспроти препреките.	1	2	3	4	5
32.	Можам да кажам како се чувствуваат луѓето слушајќи го тонот на нивниот глас.	1	2	3	4	5
33.	Тешко ми е да разберам зошто луѓето се чувствуваат така како што се чувствуваат	1	2	3	4	5



SPM+ Record Form

Standard Progressive Matrices – Plus Version

Name	Gender M F	Date Tested	Year	Month	Day
School	School Year	Date of Birth			
Examiner		Age			

Behavioural Observations

Summary of Scores

<input type="text"/>	Total Raw Score	<input type="text"/>	Raw Score Confidence Interval (85.6%, 94.2%, 99.8%) Circle one
<input type="text"/>	Standard Score	<input type="text"/>	Standard Score Confidence Interval (85.6%, 94.2%, 99.8%) Circle one
<input type="text"/>	Percentile Rank	<input type="text"/>	Age Equivalent

SPM+/MHV Discrepancy Score (optional)

SPM+ Standard Score

MI IV Standard Score

SPM+ - MHV (absolute difference)

Difference greater than 10 Yes No

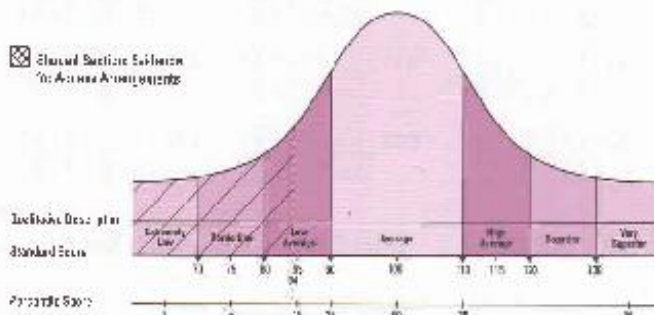
If 'No' then difference is not statistically significant at .01 level.

Cumulative Percentage*

$\geq 50\%$	<input type="checkbox"/>
25% - 49%	<input type="checkbox"/>
10% - 24%	<input type="checkbox"/>
5% - 9%	<input type="checkbox"/>
2% - 4%	<input type="checkbox"/>
$\leq 1\%$	<input type="checkbox"/>

* Increased shading denotes increasing probability of a clinically significant difference.

Shaded Section Evidence to Assist Assessment



PEARSON

Copyright © 1998 Pearson Education, Inc. or its affiliate(s)
Adapted by permission. Copyright © 2004 Pearson Education, Inc. or its affiliate(s).

Published by Pearson Assessment, 90 River Street, London W6 0DF, United Kingdom (PEP506)

All rights reserved. This publication is protected by copyright and prior written permission must be obtained from the publisher prior to any prohibited reproduction, storage in retrieval systems, or transmission in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise.



**Answer Sheet for
THE ADVANCED PROGRESSIVE MATRICES
– Classic Version
Sets I and II**

Please complete the information asked for next to any heading written in **BLUE**, and read and carry out all other instructions given in **BLUE**.

Name:	Date:
Age:	Place of Testing:

Place a single line across the number of the answer you think is correct. If you make a mistake, put a cross (X) through your incorrect answer and a single line across the correct one. If you skip a question because you don't know the answer, make sure you miss out the question on this answer sheet. Please mark your choices firmly with pencil. Work downwards through each column.

DO NOT START UNTIL YOU ARE ASKED TO DO SO

SET I

- 1 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 2 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 3 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 4 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 5 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 6 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 7 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 8 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 9 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 10 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 11 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 12 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)

SET II

- 1 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 2 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 3 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 4 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 5 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 6 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 7 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 8 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 9 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 10 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 11 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 12 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)

Time Started

Set II:

- 13 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 14 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 15 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 16 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 17 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 18 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 19 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 20 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 21 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 22 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 23 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 24 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)

Time Finished

Set I:

- 25 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 26 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 27 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 28 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 29 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 30 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 31 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 32 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 33 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 34 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 35 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)
- 36 1) 2) 3) 4)
 5) 6) 7) 8)

PEARSON

To order, call: 1-800-211-8378

Copyright © 2016 NCE Pearson, Inc.
All rights reserved. Printed in the United States of America

1 2 A B C D E

ISBN 015400076-0



9 780154 000767

Почитуван родител

Јас сум Анита Зенуни. Докторант на докторски студии од областа на образованието. Во рамките на докторатот го применувам тестот за општи вештини. Ова истражување ќе опфати средношколци и студенти од различни градови на Косово.

Без ваше одобрение и придонес од вашите деца ова истражување не можеше да се направи. Сите резултати ќе се утврдат преку статистичка анализа и нема да има начин како да се идентификува ниту едно дете. Сите тестови ќе останат строго доверливи и ќе се користат само за истражувачки цели.

Доколку ви требаат дополнителни прашања или појаснувања, контактирајте не на 044375234 или anita_zenuni@hotmail.com.

По повод потпишувањето на овој формулар, изјавувам дека сум информиран/а за целта на истражувањето и давам согласност моето дете да се пријави и да биде дел од ова истражување.

Име и презиме на ученикот: _____

Име и презиме на родителот: _____

Потпис на родителот _____ Датум: _____

Ви благодариме однапред за вашиот придонес!
Анита Зенуни



DREJTORIA ARSIMIT
UPRAVA OBRAZOVANJE
DEPARTMENT OF EDUCATION

Tel / Fax _____
Adresa _____
E-mail _____

DATA/DATUM/DATE	09.06.2021
NR/BR.	Zyrtarisht
PËR/ZA/TO	Anita Zenuni
PËRMES/PREKO/RTHROUGH	Drejtorisë së Arsimit
NGA/OD/FROM	Drejtori i Drejtorisë së Arsimit në Ferizaj Afrim Llabjani
LËNDA/PREDMET/SUBJECT	Përgjigje në kërkesë

E nderuara znj. Anita!

Drejtorja e Arsimit në Ferizaj ka pranuar kërkesën tuaj të datës 08.06.2021 me nr.protokollit 07-615/03-0055699/21 dhe ju përgjigjet:

A P R O V O H E T

Kërkesa juaj për administrimin e pyetësorit të inteligjencës emocionale në Gjimnazin "Kuvendi i Arbërit" në Ferizaj lejohet dhe duhet të përfundoj në afat.

Kërkojmë nga ju që të koordinoheni me drejtorin e shkollës në mënyrë që të mos pengohet procesi mësimor si dhe të respektohen masat ANTI COVID.

DA, Ferizaj