ePublishing

Παιδαγωγικός Λόγος

Vol 27, No 1 (2021)

Περί Χαρισματικότητος

Επίδραση του Βαθμού Τελειοθηρίας στα Ψυχοσυναισθηματικά και Γνωστικά Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Υψηλές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Ειρήνη Ξυπολιτά

doi: 10.12681/plogos.27927

Copyright © 2021, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Ειρήνη Ξυπολιτά

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.

To cite this article:

Αντωνίου Α.-Σ., & Ξυπολιτά Ε. (2021). Επίδραση του Βαθμού Τελειοθηρίας στα Ψυχοσυναισθηματικά και Γνωστικά Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Υψηλές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις. *Παιδαγωγικός Λόγος*, *27*(1), 165–181. https://doi.org/10.12681/plogos.27927

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 25/01/2026 19:36:17

Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ
Ειρήνη ΞΥΠΟΛΙΤΑ

Επίδραση του Βαθμού Τελειοθηρίας στα Ψυχοσυναισθηματικά και Γνωστικά Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Υψηλές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.27927

ΈΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΧΑΡΙσματικών παιδιών που ταυτόχρονα συνιστά και παράγοντα πρόκλησης δυσκολιών, τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στο περιβάλλον αναφοράς του είναι η ύπαρξη της τελειοθηρίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η τελειοθηρία συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο με διαστάσεις που συνδέονται, αφενός με δυσκολίες στη σχολική και κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου και αφετέρου με συνοδά προβλήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η έντονη ψυχική δυσφορία και τα αυξημένα επίπεδα άγχους (Cross & Cross, 2015. Hewitt, Habke, Lee-Baggley, Sherry & Flett, 2008). Ως τελειοθηρία δύναται να θεωρηθεί η εσωτερική ανάγκη των ατόμων να παρουσιάζουν μια ιδανική εικόνα του εαυτού τους έναντι των άλλων (Kanevsky & Keighley, 2003. Speirs Neumeister, 2004. Stricker, Buecker, Schneider & Preckel, 2020).

Συγκεκριμένα, η έννοια της τελειοθηρίας αναφέρεται στην τάση του ατόμου να θέτει υπερβολικά υψηλούς προσωπικούς στόχους. Η προσωπική στοχοθεσία των παιδιών με τελειοθηρικά χαρακτηριστικά έχει ως βάση το στοιχείο του μη ρεαλιστικού. Η έννοια της τελειοθηρίας περιλαμβάνει διαστάσεις, όπως επίμονες σκέψεις αναφερόμενες σε παρελθούσες ματαιώσεις, αυξημένα επίπεδα αυστηρής αυτοκριτικής, καθώς και υπερβολικές γονεϊκές προσδοκίες σε συνδυασμό με άσκηση συνεχούς αρνητικής κριτικής (Cross & Cross, 2015. Mofield & Parker Peters, 2018. Speirs Neumeister, 2016).

Η τελειοθηρία δύναται να καταστεί περισσότερο κατανοητή μέσω ενός μοντέλου πέντε παραγόντων (Chan, 2009). Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τις προσωπικές επιδιώξεις των χαρισματικών παιδιών, οι οποίες στην πλειονότητά τους χαρακτηρίζονται από το μη ρεαλιστικό και ανεδαφικό χαρακτήρα τους. Στις προσωπικές επιδιώξεις των παιδιών έρχονται να προστεθούν και οι υπερβολικές γονεϊκές προσδοκίες σε συνδυασμό με την αυστηρή γονεϊκή κριτική που ασκούν ορισμένοι γονείς στα ήδη πιεσμένα παιδιά τους. Ακόμη, η υπερευαισθητοποίηση από την οποία διακατέχονται σε σχέση με παρελθούσες ματαιώσεις συνιστά τροχοπέδη στην (ομαλή) πορεία μιας ισόρροπης νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Alodat, Abu Ghazal & Al-Hamouri, 2020. Kakavand, Kalantari, Noohi & Taran, 2017. Pfeiffer & Stocking, 2000). Τους ανωτέρω τέσσερις παράγοντες συμπληρώνει η υπερενασχόληση των χαρισματικών παιδιών με την οργάνωση και της παραμικρής λεπτομέρειας στην καθημερινότητά τους σε σημείο που να καθίσταται δυσλειτουργική οποιαδήποτε προσπάθεια ομαλής προσαρμογής σε αυτή (Dixon, Lapsley & Hanchon, 2004. Mofield & Parker Peters, 2019).

Η τελειοθηρία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο κύριους πυλώνες, ήτοι: τη θετική φυσιολογική τελειοθηρία (positive normal perfectionism) και την αρνητική νευρωτική τελειοθηρία (negative neurotic perfectionism). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο μορφών τελειοθηρίας εντοπίζεται στην αποδοχή από μέρους των παιδιών μιας αποτυχημένης προσπάθειας στην περίπτωση της θετικής φυσιολογικής τελειοθηρίας, ενώ στην περίπτωση της αρνητικής νευρωτικής τελειοθηρίας τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μειωμένη ή/και μηδενική ανοχή σε λάθη. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία ασκούν αυστηρή αυτοκριτική, διακρίνονται για την αναβλητική τους συμπεριφορά, ενώ αποφεύγουν απαιτητικές εργασίες που απαιτούν προσπάθεια από τα ίδια (Besser, Flett & Hewitt, 2010. Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016. Siegle, McCoach & Roberts, 2017. Stoeber & Yang, 2010).

Η τελειοθηρία συνιστά ένα δυσλειτουργικό χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο εμπερικλείει τρεις κύριες συνιστώσες. Η πρώτη από τις τρεις συνιστώσες περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις μέσω των οποίων αντανακλάται η ανάγκη του ατόμου να προβάλλει μια τέλεια εικόνα του εαυτού, καθώς και την πεποίθηση του ατόμου ότι οι άλλοι αναμένουν από αυτό αυτήν την τέλεια εικόνα (Alodat et al., 2020. Hewitt & Flett, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη από τις τρεις βασικές συνιστώσες κατηγοριοποιείται σε αυτο-προσανατολιζόμενη, σε ετερο-προσανατολιζόμενη και σε κοινωνικά οριζόμενη μορφή τελειοθηρίας. Η αυτο-προσανατολιζόμενη

μορφή τελειοθηρίας (self-oriented perfectionism) αντανακλά μια εσωτερική ανάγκη του παιδιού να ανταποκριθεί επαρκώς στις προσωπικές απαιτήσεις που το ίδιο έχει εξαρχής θέσει. Η ανωτέρω μορφή τελειοθηρίας έχει συνδεθεί σημαντικά με θετικές μορφές συμπεριφοράς και υγιή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου (Enns & Cox, 2002. Mofield & Parker Peters, 2018. Ogurlu, 2020).

Ειδικότερα, τα παιδιά, τα οποία διακρίνονται για την αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας υιοθετούν κάποιες ιδιαίτερα αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν καθοριστικά στην προαγωγή της γενικότερης μαθησιακής διαδικασίας. Η εν λόγω μορφή τελειοθηρίας χαρακτηρίζεται ως θετική φυσιολογική τελειοθηρία (adaptive/healthy perfectionism) και διακρίνεται για θετικά στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η ισχυρή αίσθηση ευθύνης, η στοχοπροσήλωση, η οργανωτικότητα, η αυτοπειθαρχία, οι υψηλοί ακαδημαϊκοί στόχοι και κατ' επέκταση η υψηλή σχολική επίδοση (Cook & Kearny, 2014. Speirs Neumeister, 2016. Stricker et al., 2020).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά στοιχεία των παιδιών με την αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας (self-oriented perfectionism) αντανακλώνται μέσω της έννοιας της τελειοθηρικής στοχοθεσίας και στοχοπροσήλωσης (Mofield & Parker Peters, 2019. Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016. Stoeber, Feast & Hayward, 2009). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο κύριων μορφών τελειοθηρίας συνίσταται στην ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων στην περίπτωση της αυτοπροσανατολιζόμενης εν συγκρίσει προς την κοινωνικά οριζόμενη μορφή τελειοθηρίας (socially-prescribed perfectionism). Από την άλλη πλευρά, η περίπτωση της κοινωνικά οριζόμενης μορφής τελειοθηρίας αναφέρεται στην πεποίθηση του παιδιού ότι πρέπει να ανταποκριθεί στις υπερβολικές απαιτήσεις που έχει θέσει το περιβάλλον αναφοράς του (οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο), προκειμένου να γίνει αποδεκτό από αυτό (Kakavand et al., 2017. Olton-Weber, Hess & Ritchotte, 2020).

Οι σημαντικοί άλλοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία ανάπτυξης τελειοθηρικών τάσεων στα παιδιά και τους εφήβους, καθώς μέσω των προτύπων που προωθούνται εντός του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος γεννώνται στα παιδιά μη ρεαλιστικοί στόχοι. Η εν λόγω μορφή τελειοθηρίας λειτουργεί μέσω της ύπαρξης εξωτερικών κινήτρων, το περιβάλλον αναφοράς παρωθεί το παιδί προς συγκεκριμένες, κατά περίπτωση, κατευθύνσεις (Chang, Lee, Byeon & Min Lee, 2015. Mofield & Parker Peters, 2018). Η κοινωνικά οριζόμενη μορφή τελειοθηρίας συνιστά μια δυσλειτουργική μορφή τελειοθηρίας,

καθώς έχει συνδεθεί με ένα πλήθος δυσλειτουργικών συμπεριφορών και αρνητικών χαρακτηριστικών (Appleton, Hall & Hill, 2010. Speirs Neumeister, 2016).

Η δεύτερη διάσταση (ετερο-προσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας) προβάλλει την ανάγκη των παιδιών ώστε οι άλλοι και ιδίως οι σημαντικοί άλλοι να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις που τα ίδιαέχουν θέσει. Τα παιδιά και οι έφηβοι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, διακρίνονται για τις τελειοθηρικές προσδοκίες έναντι τρίτων προσώπων. Η ετεροπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας μπορεί να προσλάβει τόσο λειτουργικές όσο και δυσλειτουργικές εκφάνσεις (Cook & Kearny, 2014. Ogurlu, 2020. Stoeber & Hotham, 2013).

Η δεύτερη συνιστώσα του μοντέλου αυτού αντανακλά μια διαπροσωπική μορφή έκφρασης της τελειοθηρίας, η οποία εκδηλώνεται είτε με τη δημόσια προβολή μιας ψευδούς εικόνας του εαυτού είτε με την απόκρυψη πιθανών ελλειμμάτων. Η δεύτερη αυτή συνιστώσα αναφέρεται ως τελειοθηρική αυτο-παρουσίαση (perfectionistic self-presentation) και περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: την τελειοθηρική αυτοπροώθηση (perfectionistic self-promotion), την απόκρυψη των ατελειών (non display of imperfection) και τη μη αποκάλυψη των ατελειών (non disclosure of imperfection) (Hewitt et al., 2011. Hewitt et al., 2008. Stricker et al., 2020).

Η τρίτη συνιστώσα εμπλέκει γνωστικές διαδικασίες, μέσω των οποίων αντανακλάται η διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών με τη χρήση τελειοθηρικών γνωστικών δομών και αυτόματων σκέψεων με τελειοθηρικό περιεχόμενο. Οι τρεις διαστάσεις που συνθέτουν το φαινόμενο της τελειοθηρίας έχουν συνδεθεί με ψυχοπαθολογικές μορφές συμπεριφοράς, καθώς και με δυσκολίες τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Cross & Cross, 2015. Flett & Hewitt, 2002. Lozano, Valor-Segura & Lozano, 2015).

Η ύπαρξη τελειοθηρικών τάσεων στα παιδιά και τους εφήβους επιδρά σημαντικά, τόσο σε ψυχοσυναισθηματικό, όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Μέσω της προβολής μιας ψευδούς εικόνας του εαυτού προσπαθούν να αντισταθμίσουν μια τραυματισμένη αυτο-αξία και μια ελλιπώς διαμορφωμένη προσωπική ταυτότητα (Siegle et al., 2017). Όλες οι διαστάσεις της τελειοθηρίας έχουν συνδεθεί με δυσκολίες προσαρμογής σε ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων και καταστάσεων, ήτοι: διαταραχή της προσωπικότητας, νευρική ανορεξία, αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη, καθώς και αρνητική στάση απέναντι σε υποστηρικτικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Besser et al., 2010. Lozano, Valor-Segura & Lozano, 2015). Οι αγχώδεις

διαταραχές συνιστούν τις πιο συχνά εμφανιζόμενες ψυχοπαθολογικές μορφές συμπεριφοράς που απαντώνται σε παιδιά και εφήβους. Οι ανωτέρω ψυχικές διαταραχές έχουν συσχετιστεί σε μεγάλο βαθμό με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές σε ένα φάσμα ακαδημαϊκών, οικογενειακών και ευρύτερων κοινωνικών καταστάσεων (Alodat et al., 2020. Mitchell, Newall, Broeren & Hudson, 2013).

Οι δυσλειτουργικές μορφές τελειοθηρίας εκδηλώνονται με καταθλιπτικά συμπτώματα, αρνητικές αυτόματες σκέψεις, έντονη αυτοκριτική, απρόσφορο συναίσθημα, αποφυγή απαιτητικών εργασιών και χαμηλή σχολική επίδοση (Mofield & Parker Peters, 2019. Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016). Στα παιδιά με αρνητικές τελειοθηρικές τάσεις είναι εμφανής η ύπαρξη ασυμφωνίας μεταξύ της εικόνας που προβάλλουν και εκείνης που βιώνουν (Chan, 2012). Ο εν λόγω μαθητικός πληθυσμός διακρίνεται από νευρωτικές και ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές στην επιδίωξη της τέλειας εικόνας του εαυτού. Η ύπαρξη τελειοθηρίας φαίνεται να συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης ψυχοπαθολογικών συμπεριφορών στα παιδιά και τους εφήβους (Hewitt et al, 2011. Mofield & Parker Peters, 2015).

Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη τελειοθηρικών τάσεων στα παιδιά και τους εφήβους θεωρείται καθοριστικής σημασίας. Συγκεκριμένου τύπου οικογενειακά πλαίσια φαίνεται να παρουσιάζουν ιδιαιτέρως υψηλή συσχέτιση με δυσλειτουργικές μορφές τελειοθηρίας (Kakavand et al., 2017. Wigert, Reiter-Palmon, Kaufman & Sylvia, 2012). Η έκθεση του παιδιού σε ένα αγχώδες οικογενειακό περιβάλλον ενισχύει τις ανησυχίες των παιδιών για τις συνέπειες των λαθών τους και την αίσθηση ότι δε «συναντούν» τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων. Συχνά μάλιστα, μέσω των υπερβολικά υψηλών προσδοκιών και απαιτήσεων προβάλλεται η ανάγκη των γονέων να καλύψουν προσωπικά τους ελλείμματα και να προωθήσουν δικές τους ναρκισσιστικές τάσεις (Cook & Kearny, 2014). Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και η σημασία του στην εμφάνιση δυσλειτουργικών μορφών τελειοθηρίας παρατηρείται στη στενή σύνδεση και των τριών μορφών τελειοθηρίας (αυτο-προσανατολιζόμενης, ετερο-προσανατολιζόμενης και κοινωνικά οριζόμενης) με τις κοινωνικές προσδοκίες που τίθενται από τους γονείς και τους σημαντικούς άλλους (Appleton, Hall & Hill, 2010. Flett & Hewitt, 2002. Kakavand et al., 2017). Ειδικότερα, στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας οι τελειοθηρικές τάσεις αποκτούν έναν πιο μόνιμο χαρακτήρα (Mofield & Parker Peters, 2015).

Το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού δύναται να θεωρηθεί ως ένας εκ των σημαντικότερων αιτιολογικών παραγόντων ανάπτυξης τελειοθηρικών τάσεων. Ορισμένοι από τους κυριότερους παράγοντες είναι η ύπαρξη ψυχοπαθολογίας ή κάποιας μορφής τελειοθηρίας από τους γονείς, οι γονεϊκές προσδοκίες και απαιτήσεις και η άσκηση αυστηρής κριτικής προς τα παιδιά. Η επίδραση που ασκεί η οικογένεια του παιδιού διαφαίνεται μέσω της βάσης ανάπτυξης των δύο κυρίαρχων μορφών τελειοθηρίας (Damian, Stoeber, Negru & Baban, 2013. Ogurlu, 2020). Η αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας αναπτύσσεται μέσω του μηχανισμού της κοινωνικής μάθησης, ενώ η κοινωνικά οριζόμενη μέσω του μηχανισμού των κοινωνικών προσδοκιών. Αναλυτικότερα, η αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας αναδύεται ως επακόλουθο της μίμησης των μορφών τελειοθηρίας των γονέων σε αντίθεση με την κοινωνικά οριζόμενη, η οποία υπαγορεύεται μέσω των μη ρεαλιστικών και συχνά ανεδαφικών γονεϊκών προσδοκιών (Alodat et al., 2020. Kakavand et al., 2017. Mitchell et al., 2013).

Εν γένει, ένα θετικό, υποστηρικτικό και ευέλικτο οικογενειακό πλαίσιο προωθεί λειτουργικές και ίσως και επιθυμητές μορφές τελειοθηρίας. Αντίθετα, δυσλειτουργικές μορφές τελειοθηρίας παρατηρούνται ως συνέπεια ελλιπούς συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς σε συνδυασμό με παράγοντες, όπως χαμηλό αυτοσυναίσθημα, καταθλιπτικά και ενοχικά συμπτώματα (Kennedy & Farley, 2018. Sherry, Law, Hewitt, Flett & Besser, 2008). Συχνά μάλιστα, προωθούνται οι προσωπικές επιδιώξεις των γονέων με την εφαρμογή μεθόδων χειραγώγησης και ελέγχου γεγονός που επισημαίνει τη σημασία και τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην πορεία ανάπτυξης θετικής ή αρνητικής τελειοθηρίας (Besser et al., 2010. Kakavand et al., 2017).

Στην περίπτωση των ακαδημαϊκώς χαρισματικών παιδιών, οι γονεϊκές προσδοκίες αυξάνονται, καθώς αυξάνεται το δυναμικό των παιδιών. Σχετικές ανασκοπήσεις ερευνών επισημαίνουν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ της τελειοθηρίας και της χαρισματικότητας καθώς μάλιστα έχει θεωρηθεί στοιχείο της προσωπικότητας των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι τελειοθηρικές τάσεις που διακρίνουν τα παιδιά αυτά είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε δυσπροσαρμοστική ψυχοκοινωνική συμπεριφορά και συναισθηματικές δυσκολίες (Dixon et al., 2004. Hewitt et al., 2008. Wigert et al., 2012).

Συγκεκριμένα, η κοινωνικά οριζόμενη τελειοθηρία (socially-prescribed perfectionism) έχει συνδεθεί στενά με τις πιέσεις που υφίσταται ο ανωτέρω μαθητικός πληθυσμός. Τα παιδιά αυτά γίνονται αποδέκτες

ισχυρών πιέσεων τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από το υπάρχον διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Kennedy & Farley, 2018. Speirs Neumeister, Williams & Cross, 2009). Μέσω της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής προωθείται η επιτυχία με εξαιρετικά ανταγωνιστικά μέσα και παρατηρείται παραγκωνισμός της ίδιας της ουσίας της μάθησης, ενώ παράλληλα ενισχύεται ο βαθμοθηρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι μαθητές αξιολογούνται σε διατομική και όχι ενδοατομική βάση, συγκρίνονται δηλαδή σε σχέση με τους συμμαθητές τους και όχι σε σχέση με την προσπάθεια που κατέβαλαν σε σχετική πρότερη δική τους επίδοση και την βελτίωση που παρουσίασαν ως προς αυτή (Hanchon, 2010).

Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και ενίσχυση των τελειοθηρικών τάσεων των μαθητών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αναδεικνύεται το ίδιο το μαθησιακό τους προφίλ. Συγκεκριμένα, το μαθησιακό προφίλ των εν λόγω μαθητών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα θέτοντας περιορισμούς στα επίπεδα της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Τα συγκεκριμένα παιδιά βιώνουν έντονη την ανάγκη να γνωρίζουν εκ των προτέρων, προτού αναλάβουν να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα την έκβαση της συγκεκριμένης δραστηριότητας και τις συνέπειες ή οφέλη για τα ίδια (Chan, 2012b. Mofield & Parker Peters, 2019). Τα ακαδημαϊκώς χαρισματικά παιδιά χαρακτηρίζονται από έντονη αναβλητικότητα, η οποία αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητάς τους αποφεύγοντας να ασχοληθούν με δραστηριότητες που απαιτούν έντονη προσπάθεια και ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που έχουν βιώσει κάποια αποτυχία σε αντίστοιχου τύπου σχολικές δραστηριότητες (Chan, 2010. Mofield & Parker Peters, 2015). Στον ανωτέρω μαθητικό πληθυσμό είναι έκδηλη η υπερευαισθησία για παρελθούσες ματαιώσεις, στοιχείο το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης των όποιων δυσκολιών αντιμετωπίζουν, καθώς και ενίσχυσης της σχολικής τους επίδοσης (Mofield & Parker Peters, 2018. Speirs Neumeister, 2016).

Έχοντας ως σημείο αναφοράς τα παραπάνω χαρακτηριστικά η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αναπτύσσει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη η οποία και οδηγεί σε σχολική επίδοση αναντίστοιχη των ικανοτήτων τους (Siegle et al., 2017. Speirs Neumeister, Williams & Cross, 2007). Συχνό άλλωστε είναι το φαινόμενο της υποεπίδοσης στον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό. Ένας πρόσθετος παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά σε όποια προσπάθεια υπέρβασης των δυσκολιών αντιμετωπίζουντα παιδιά αυτά και περιορίζει την εξέλιξη των δυνατοτήτων τους είναι οι αναποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, καθώς και η διαχείριση στρεσογό-

νων καταστάσεων (Mofield & Parker Peters, 2019. Stornelli, Flett & Hewitt, 2009). Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση αναποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και διαχείρισης στρεοσογόνων καταστάσεων δυσχεραίνει τις υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Mofield et al., 2016).

Μια από τις σημαντικότερες ίσως αρνητικές συνέπειες των τελειοθηρικών τάσεων αναφέρεται στην αρνητική επίδραση της τελειοθηρίας στην ανάπτυξη και προώθηση της δημιουργικότητας. Η ύπαρξη δυσλειτουργικών μορφών τελειοθηρίας δρα ανασταλτικά στην πορεία ανάπτυξης τόσο της δημιουργικότητας όσο και της κριτικής σκέψης (Alodat et al., 2020. Wigert et al., 2012). Η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική σε συνδυασμό με τις τελειοθηρικές τάσεις των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όχι απλώς δεν προάγει την κριτική σκέψη, αλλά τοποθετεί τον μαθητή εντός στενών ορίων σκέψης και δράσης, χωρίς να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (Chang, Lee, Byeon & Min Lee, 2015).

Στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας οι δυσλειτουργικές μορφές τελειοθηρίας των παιδιών εντείνονται, λαμβάνοντας μεγαλύτερες διαστάσεις επηρεάζοντας ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων και ιδίως στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Η εφηβεία αποτελεί μια ιδιαίτερα ευαίσθητη ηλικιακή και αναπτυξιακή περίοδο σηματοδοτώντας πληθώρα αλλαγών για τον έφηβο και την οικογένειά του (Damian, Stoeber, Negru & Baban, 2013. Mofield et al., 2016). Στο εν λόγω αναπτυξιακό στάδιο, τα παιδιά διαμορφώνουν και αποκτούν συνείδηση των κοινωνικών επιταγών και των κοινωνικών προτύπων που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των έμμεσων κοινωνικών πιέσεων που δέχονται οι έφηβοι συνιστά η υπερβολική ανησυχία από την οποία διακατέχονται όσον αφορά σε θέματα κοινωνικής αποδοχής και ένταξης. Η ανάγκη ενσωμάτωσης σε κοινωνικώς αποδεκτά πρότυπα που δημιουργείται μέσω των κανονιστικών πιέσεων που ασκούνται στους εφήβους συμβάλλει στην δημιουργία και διατήρηση μιας άτρωτης κοινωνικής εικόνας (Mofield & Parker Peters, 2015. Siegle et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προβάλλουν μια μη ρεαλιστική εικόνα του εαυτού καταβάλλοντας υπεράνθρωπες προσπάθειες, προκειμένου να τη διατηρήσουν και να λάβουν την αποδοχή της ομάδας των συνομηλίκων. Συχνά μάλιστα αναπτύσσεται μια παθολογική ανησυχία στην προσπάθεια προβολής και διατήρησης της ψευδούς εικόνας που προωθούν στους σημαντικούς άλλους (Alodat et al., 2020. Stoeber & Hotham, 2013. Stricker et al., 2020). Η έντονη φοβία της κατάρρευσης της προβαλλόμενης εικόνας χαρακτηρίζεται από μακροπρόθεσμες αρνητικές συ-

νέπειες με επιπτώσεις σε όλο το πλαίσιο δράσης του εφήβου. Η επιμονή του εφήβου να διατηρήσει την κοινωνική άτρωτη εικόνα τού εαυτού τον ωθεί στην αποφυγή αβέβαιων κοινωνικών κυρίως καταστάσεων. Η αβεβαιότητα και ιδίως η αίσθηση ανεξέλεγκτου που προκαλείται υπό αυτές τις συνθήκες δυσχεραίνουν μια ήδη επιβαρυμένη κατάσταση (Hewitt et al., 2011. Mofield & Parker Peters, 2015).

Σημαντικό σημείο αναφοράς σε μια προσπάθεια πληρέστερης κατανόησης της έννοιας της τελειοθηρίας καθίσταται το γεγονός της δυσκολίας ακαδημαϊκής προσαρμογής με την οποία έρχεται αντιμέτωπο ένα αξιόλογο ποσοστό παιδιών και εφήβων. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση, καθώς όσο αυξάνεται η υιοθέτηση δυσλειτουργικών μορφών τελειοθηρίας, τόσο μειώνεται η ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή (Hewitt et al., 2008. Speirs Neumeister & Finch, 2007). Έχοντας ως στόχο την ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων κρίνεται αναγκαίο να προωθούνται και να ενισχύονται θετικές μορφές τελειοθηρίας, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του μαθησιακού προφίλ και μαθησιακού δυναμικού του εκάστοτε μαθητή (Kennedy & Farley, 2018. Verner-Filion & Gaudreau, 2010).

Κατά βάση, η ακαδημαϊκή προσαρμογή αξιολογείται βάσει δύο δεικτών: α) της ακαδημαϊκής επίδοσης που παρουσιάζουν οι μαθητές και β) της ακαδημαϊκής ικανοποίησης που βιώνουν. Ακόμη, η ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή διαφοροποιείται από την δυσπροσαρμοστική, μέσω των ακαδημαϊκών στόχων που προάγονται κάθε φορά. Τα παιδιά τα οποία επιτυγχάνουν ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή διακρίνονται για την υιοθέτηση ακαδημαϊκών στόχων προσέγγισης (approach goals), σε αντίθεση με τα παιδιά με δυσπροσαρμοστική ακαδημαϊκή προσαρμογή τα οποία επιλέγουν στόχους αποφυγής (avoidance goals) (Siegle et al., 2017).

Εντούτοις, οι δυσλειτουργικές μορφές τελειοθηρίας μπορούν να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων βασισμένων στη γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία. Οι παρεμβατικές πρακτικές στοχεύουν στην προώθηση θετικών μορφών τελειοθηρίας μέσω της ενίσχυσης της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης του παιδιού (Kennedy & Farley, 2018. Mitchell et al., 2013. Mofield et al., 2016). Προκειμένου να ενισχυθούν οι προσωπικές προσπάθειες του παιδιού οφείλει να δοθεί έμφαση όχι μόνο ως προς τη στόχευση, αλλά και ως προς την οργάνωσή της. Για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει να τεθούν αρχικά ρεαλιστικοί μικροί στόχοι και στην πορεία μέσα από μικρές επιτυχίες να προχωρήσει στην επιδίωξη δυσκολότερα επιτεύξιμων στόχων (Mofield & Parker Peters, 2019). Ακόμη, μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων γνωσια-

κών-συμπεριφο-ρικών προγραμμάτων βιώνεται το λάθος και η αποτυχία ως φυσιολογικά μέρη μιας και μόνο προσπάθειας, στην οποία και αναφέρονται. Σταδιακά, το παιδί κατανοεί και αποδέχεται το λάθος και καταβάλλει ισχυρότερες προσπάθειες προκειμένου να επιτύχει τον στόχο του (Chan, 2009. Flett & Hewitt, 2008). Σημαντικό είναι οι στόχοι να προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να αποκτά κάποιο νόημα η προσπάθειά τους. Η προαγωγή αυτοκαθοριζόμενων, από τα παιδιά, κινήτρων συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας (Stoeber et al., 2009).

Η κατεύθυνση της παρέμβασης στα παιδιά και τους εφήβους με έντονες τελειοθηρικές τάσεις οφείλει, πρωτίστως, να στοχεύει ταυτόχρονα στην ενίσχυση των ικανοτήτων και την ενδυνάμωση των αδυναμιών τους. Στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφορικής παρέμβασης αξιοποιείται η παιδαγωγική και διδακτική αξία τόσο του παιχνιδιού όσο και της λογοτεχνίας. Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης λαμβάνει έναν πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η λογοτεχνία χρησιμοποιείται ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής ανάπτυξης του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού (Beisser, Gillespie & Thacker, 2013. Di Bartolo & Varner, 2012. Ratelle, Vallerand, Chantal & Provencher, 2004. Zuo & Cramond, 2001).

Προσβλέποντας στην αποτελεσματική διαχείριση των νευρωτικών τελειοθηρικών τάσεων των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και της κοινότητας. Οι ανωτέρω υπηρεσίες, στελεχωμένες με συμβούλους ενημερωμένους και εκπαιδευμένους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εν λόγω πληθυσμού, καθίστανται ικανές να παράσχουν την απαιτούμενη στήριξη στο παιδί και την οικογένειά του (Kennedy & Farley, 2018. Sherry et al., 2008). Οι υποστηρικτικές αυτές δομές ενδυναμώνουν το παιδί και το περιβάλλον αναφοράς του σε συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, μέσω της συνεργασίας των δομών αυτών με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού ενισχύεται ο δεσμός οικογένεια-σχολείο-κοινότητα στην προσπάθεια παροχής επαρκούς κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης. Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα της εφαρμοζόμενης παρέμβασης, εξασφαλίζοντας ένα είδος συνέχειας στα διάφορα πλαίσια αναφοράς του παιδιού και του εφήβου (Dwairy, 2004. Flett & Hewitt, 2008. Mofield & Parker Peters, 2015. Mofield et al., 2016. Wood, 2010).

Εν κατακλείδι, η επιλεγείσα παρεμβατική πρακτική οφείλει να είναι εστιασμένη στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, καθώς και να στοχεύει

στην τροποποίηση των δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων. Μόνο μέσω της τροποποίησης των γνωστικών σχημάτων μπορεί να επιτευχθεί η αντικατάσταση των νευρωτικών μορφών τελειοθηρίας με λειτουργικότερες μορφές (Olton-Weber et al., 2020. Speirs Neumeister et al., 2009. Verner-Filion & Gaudreau, 2010). Τέλος, κανένα πρόγραμμα παρέμβασης δε θα πρέπει να παραβλέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού: γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική. Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού συμβάλλει αποφασιστικά στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους (Mueller, 2009. Siegle et al., 2017).

Βιβλιογραφία

ALODAT, A. M., ABUGHAZAL, M. M., & AL-HAMOURI, F. A. (2020). Perfectionism and academic self-handicapping among gifted students: an explanatory model. *International Journal of Educational Psychology, 9*(2), 195-222.

APPLETON, P. R., HALL, H. K., & HILL, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 363-371.

BEISSER, S. R., GILLESPIE, C. W., & THACKER, V. M. (2013). An investigation of play: From the voices of fifth- and sixth-grade talented and gifted students. *Gifted Child Quarterly, 57*(1), 25-38.

BESSER, A., FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (2010). Perfectionistic self-presentation and trait perfectionism in social problem-solving ability and depressive symptoms. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(8), 2123-2156.

CHAN, D. W. (2012A). Life satisfaction among highly achieving students in Hong Kong: do gratitude and the 'good enough mindset' add to the contribution of perfectionsm in prediction? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 32*(5), 613-626.

CHAN, D. W. (2012B). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review, 34*(4), 224-233.

CHAN, D. W. (2010). Healthy and unhealthy perfectionists among academically gifted Chinese students in Hong Kong: Do different classification schemes make a difference? *Roeper Review, 32*(2), 88-97.

CHANG, E., LEE, A., BYEON, E., & MINLEE, S. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences, 82,* 221-226.

COOK, L. C., & KEARNY, C. A. (2014). Parent perfectionism and psychopathology symptoms and child perfectionism. *Personality and Individual Differences, 70,* 1-6.

CROSS, J. R., & CROSS, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93,* 163-172.

DAMIAN, L. E., STOEBER, J., NEGRU, O., & BABAN, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences, 55,* 688-693.

DIBARTOLO, P. M., & VARNER, S. P. (2012). How children's cognitive and affective responses to a novel task relate to the dimensions of perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30,* 62-76.

DIXON, F. A., LAPSLEY, D. K., & HANCHON, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48*(2), 95-105.

DWAIRY, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48*(4), 275-286.

ENNS, M. W., & COX, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism* (pp. 33-62). Washington, DC: APA

FLETT, G. L., COULTER, L.-M., HEWITT, P. L., & NEPON, T. (2011). Perfectionism, rumination, worry, and depressive symptoms in early adolescents. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(3), 159-176.

FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (2008). Treatments interventions for perfectionism – a cognitive perspective: Introduction to the special issue. *Journal of Rational - Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 26*(3), 127-133.

FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (EDS.), (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment.* Washington, DC: American Psychological Association.

HANCHON, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49,* 885-890.

HEWITT, P. L., BLASBERG, J. S., FLETT, G. L., BESSER, A., SHERRY, S. B., CAELIAN, C., PAPSDORF, M., CASSELS, T. G., & BIRCH, S. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale-Junior Form. *Psychological Assessment.* Advance online publication. doi:10.1037/a0021147

HEWITT, P. L., & FLETT, G. L. (2008). When does conscientiousness become perfectionism? *Current Psychiatry, 6*(7), 49-60.

HEWITT, P. L., HABKE, A. M., LEE-BAGGLEY, D. L., SHERRY, S. B., & FLETT, G. L. (2008). The impact of perfectionistic self-presentation on the cognitive, affective, and physiological experience of a clinical interview. *Psychiatry Interpersonal & Biological Processes, 71*(2), 93-123.

KAKAVAND, A., KALANTARI, S., NOOHI, S., & TARAN, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management & Production, 8*(1), 108-123.

KANEVSKY, L., & KEIGHLEY, T.(2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 26*(1), 20-28.

KENNEDY, K., & FARLEY, J. (2018). Counseling gifted students: school-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(3), 361-367.

LOZANO, L. M., VALOR-SEGURA, I., & LOZANO, L. (2015). Could a perfectionism context produce unhappy children?. *Personality and Individual Differences, 80,* 12-17.

MITCHELL, J. H., BROEREN, S., NEWALL C., & HUDSON, J. L. (2013). An experimental manipulation of maternal perfectionistic anxious rearing behaviors with anxious and non-anxious children. *Journal of Experimental Child Psychology, 116,* 1-18.

MITCHELL, J. H., NEWALL, C., BROEREN, S., & HUDSON, J. L. (2013). The role of perfectionism in cognitive behavior therapy

outcomes for clinically anxious children. *Behavior Research and Therapy, 51,* 547-554.

MOFIELD, E., & PARKER PETERS, M. (2019). Understanding underachievement: mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 42*(2), 107-134.

MOFIELD, E., & PARKER PETERS, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly, 62*(4), 327-349.

MOFIELD, E., & PARKER PETERS, M. (2015). Multidimensional perfectionism within gifted suburban adolescents: an exploration of typology and comparison of samples. *Roeper Review, 37*(2), 97-109.

MOFIELD, E., PARKER PETERS, M., & CHAKRABORTI-GHOSH, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences, 6*(21).

MUELLER, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 3-14.

OGURLU, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted, 43*(3), 227-251.

OLTON-WEBER, S., HESS, R., & RITCHOTTE, J. A. (2020). Reducing levels of perfectionism in gifted and talented youth through mindfulness intervention. *Gifted Child Quarterly, 64*(4), 319-330.

RATELLE, C. F., VALLERAND, R. J., CHANTAL, Y., & PROVENCHER, P. (2004). Cognitive adaptation and mental health: A motivational analysis. *European Journal of Social Psychology, 34,* 459-476.

SHERRY, S. B., LAW, A., HEWITT, P. L., FLETT, G. L., & BESSER, A. (2008). Social support as a mediator of the relationship between perfectionism and depression: A preliminary test of the social disconnection model. *Personality and Individual Differences, 45,* 339-344.

SIEGLE, D., MCCOACH, D. B., & ROBERTS, A. (2017). Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies, 28*(1), 59-72.

SPEIRS NEUMEISTER, K. L. (2016). Perfectionism in gifted students. In M., Neihart, S., Pfeiffer, T. L. Cross, (Eds.), *The social and*

emotional development of gifted students: What do we know? (pp. 29–40). Waco, TX: Prufrock Press.

SPEIRS NEUMEISTER, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly, 48,* 259-274.

SPEIRS NEUMEISTER, K. L., & FINCH, W. H. (2006). Perfectionism in high ability students: Relational precursors and implications for achievement. *Gifted Child Quarterly, 50,* 238-251.

SPEIRS NEUMEISTER, K. L., WILLIAMS, K. K., & CROSS, T. L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review, 31,* 198-206.

SPEIRS NEUMEISTER, K. L., WILLIAMS, K. K., & CROSS, T. L. (2007). Perfectionism in gifted high school students: Responses to academic challenges. *Roeper Review, 29*(5), 11-18.

STOEBER, J., FEAST, A. R., & HAYWARD, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences, 47,* 423-428.

STOEBER, J., & HOTHAM, S. (2013). Perfectionism and social desirability: Students report increased perfectionism to create a positive impression. *Personality and Individual Differences, 55,* 626-629.

STOEBER, J., & YANG, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences, 49,* 246-251.

STORNELLI, D., FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(4), 267-283.

STRICKER, J., BUECKER, S., SCHNEIDER, M., &PRECKEL, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: a meta-analytic review. *Educational Psychology Review, 32,* 391-414.

VERNER-FILION, J., & GAUDREAU, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: the mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49,* 181-186.

WIGERT, B., REITER-PALMON, R., KAUFMAN, J. C., & SILVIA, P. J. (2012). Perfectionism: The good, the bad, and the creative. *Journal of Research in Personality, 46,* 775-779.

WOOD, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening?. *Gifted Child Quarterly, 54*(1), 42-58.

ZUO, L., & CRAMOND, B. (2001). An examination of Terman's gifted children from the theory of identity. *Gifted Child Quarterly, 45*(4), 251-259

Περίληψη

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητικών ευρημάτων έχει συνδέσει την ύπαρξη τελειοθηρίας σε παιδιά και εφήβους, τόσο με δυσκολίες στη σχολική και κοινωνική προσαρμογή όσο και με συνοδά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων έντονης ψυχικής δυσφορίας και αυξημένων επιπέδων άγχους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έχουν την τάση να προσπαθούν έχοντας ως στόχο την τελειότητα και ασκώντας αυστηρή κριτική στους εαυτούς τους με το να αντιλαμβάνονται και το ελάχιστο λάθος τους ως απόδειξη αποτυχίας. Η τελειοθηρία συνήθως αναφέρεται σε δύο βασικές κατηγορίες: την αυτοπροσανατολιζόμενη και την κοινωνικά οριζόμενη τελειοθηρία. Και οι δυο αυτές εκφάνσεις της τελειοθηρίας έχουν επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Όσον αφορά στις συναισθηματικές συνέπειες της τελειοθηρίας έχουν παρατηρηθεί αυξημένα επίπεδα φόβου και μελαγχολίας καθώς και συσχέτιση με άγχος, κατάθλιψη και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Ακόμη, τα παιδιά με υψηλά επίπεδα τελειοθηρίας χαρακτηρίζονται από μία συνεχή ανησυχία ως προς τη σχολική τους επίδοση και βαθμολογία αλλά και από έντονο βαθμό ανταγωνιστικότητας έναντι των συμμαθητών τους. Η ανταγωνιστικότητα δε αυτή ενισχύεται από τη σύνδεσή της με έντονη και συστηματική διάθεση αυτοκριτικής ως αποτέλεσμα της εικόνας που τα άτομα αυτά επιθυμούν να εμφανίσουν στους άλλους. Χαρακτηριστικό ερευνητικό εύρημα θεωρείται η υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τελειοθηρίας, κατάθλιψης και του κοινωνικού άγχους, του βαθμού κοινωνικής υποστήριξης από το περιβάλλον αναφοράς και των στρατηγικών αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων και επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: τελειοθηρία, σχολική επίδοση, άγχος, κατάθλιψη, στρατηγικές αντιμετώπισης

Alexandros-Stamatios ANTONIOU
Eirini XIPOLITA

Impact of level of perfectionism on psycho-emotional and cognitive characteristics of children with high academic performance

Abstract

An increasing number of research findings have associated the presence of perfectionism in children and adolescents with difficulties in school and social adjustment as well as other accompanying problems, including intense psychological discomfort and high stress levels. More specifically, children with high academic performance display the tendency to focus on perfection, whereas they criticize themselves rigorously by perceiving even a minor flaw as proof of failure. Perfectionism usually relates to two primary categories: self-oriented and socially-prescribed perfectionism. Both forms of perfectionism have an impact on a child's academic performance. With regard to the emotional consequences of perfectionism, there are reports of increased levels of fear and melancholy as well as an association to stress, depression and psychosomatic symptoms. Moreover, children with high levels of perfectionism are characterized by a continuous concern on their school performance and their marks but also by a high degree of competitiveness towards their classmates. This is further augmented by the intense and constant inclination to self-criticism originating from the image these individuals wish to present to others. A key research finding is the high positive correlation among perfectionism, depression and social stress, the degree of social support from their environment and the coping strategies adopted on stressful situations and dealing with social problems.

Keywords: perfectionism, school performance, stress, depression, coping strategies