

Eva Kranjec

## Perfekcionizem: prednost ali ovira za učenca?

### Povzetek

Razprave o konstruktju perfekcionizma so neizogiben del tako družboslovnih kot humanističnih znanstvenih ved. Pogostnost perfekcionizma tako pri otrocih kot odraslih vodi raziskovalce k podrobnemu preučevanju specifičnih dimenzij perfekcionizma in načinov manifestiranja. Slednje dodaja pomembno vrednost pri obravnavah perfekcionizma na različnih področjih posameznikovega življenja. V prispevku predstavljamo pregled teoretičnih pojmovanj perfekcionizma, njegov razvoj in merske instrumente za ocenjevanje konstrukta perfekcionizma. Glavni namen prispevka je predstavitev znanstvenih spoznanj o perfekcionizmu pri otrocih in mladostnikih znotraj šolskega konteksta, pri čemer povzemamo različne implikacije za delo z učenci z visoko stopnjo perfekcionizma.

**Ključne besede:** perfekcionizem, modeli perfekcionizma, merjenje, učenci

## Perfectionism: Student's Advantage or Obstacle?

### Abstract

The debate on the construct of perfectionism is an inevitable part of both social studies and humanities. This ubiquity, repeatedly leads researchers to study in more detail the specific dimensions of perfectionism and ways it is manifested, which adds significant value to the treatment of perfectionism in different areas of an individual's life. The following paper presents an overview of the theoretical concepts and the development of perfectionism, as well as the measurement instruments for its assessment. The main highlights of this article are based on the current scientific knowledge of perfectionism in children and adolescents within school context, wherein various implications of working with perfectionist students are being summarized.

**Key words:** perfectionism, models of perfectionism, assessment, students

### Uvod

Perfekcionizem kot osebna lastnost vključuje posameznikove visoke standarde glede osebne predstave, prizadevanje za brezhibno delovanje (Frost, Marten, Lahart in Rosenblate, 1990) in težnjo k popolnosti (Flett in Hewitt, 2002). V šolskem kontekstu razprave o perfekcionizmu pogosto postavljajo v ospredje njegovo nefunkcionalno naravo, čeprav je lahko perfekcionizem s svojimi prilagojenimi (angl. *adaptive*) dimenzijami pozitiven konstrukt, ki učencu pomaga pri organiziranju in doseganju zastavljenih ciljev. Razumevanje perfekcionizma in delo z učenci, ki izražajo višjo stopnjo neprilagojenih (angl. *maladaptive*) dimenzij perfekcionizma, sta lahko izziv za marsikaterega šolskega delavca. Namen preglednega prispevka je predstaviti pomembnejša teoretična izhodišča in izsledke empiričnih raziskav s področja perfekcionizma pri otrocih in mladostnikih. V končnem delu prispevka so povzete tudi nekatere praktične implikacije za delo z učenci z visoko stopnjo perfekcionizma. Pregled spoznanj lahko strokovnim delavcem v šoli pomaga pri učinkovitejšem vzgojno-izobraževalnemu delu z učenci, ki izražajo višjo stopnjo perfekcionističnih teženj, in opozarja na pomen tako teoretične kot empirične poglobitve na posameznih področjih perfekcionizma ter oblikovanja ustreznih intervencijskih programov.

## Perfekcionizem – enodimenzionalen ali večdimenzionalen konstrukt?

Zgodnje opredelitve prikazujejo perfekcionizem kot enodimenzionalen in izjemno patološki konstrukt (Ganske in Ashby, 2007). Korenine preučevanja perfekcionizma izvirajo iz kliničnih študij, v katerih so raziskovalci preučevali vplive starševskih perfekcionističnih teženj na otrokove vzorce vedenja ter perfekcionizem pri mladostnikih z motnjami hranjenja in nadpovprečno inteligentnih ter akademsko talentiranih posameznikov (Flett in Hewitt, 2002). Hollender (1965) je opredelil konstrukt perfekcionizma kot negativno osebnostno lastnost, ki se nanaša na neutemeljene zahteve posameznika do sebe in drugih, pri čemer posameznikova kakovost predstave presega tisto, kar se zahteva v dani situaciji. Perfekcionizem se razvije pri negotovem otroku, ki potrebuje odobritev, sprejemanje in naklonjenost staršev, ki jih je težko zadovoljiti. Ob razvojnih dejavnikih izpostavlja Hollender (1965) tudi pomen kognitivnih procesov, kot je selektivna pozornost, ki posamezniku omogoča večjo osredotočenost na neuspehe, medtem ko so uspehi pogosto ignorirani ali razvrednoteni. Podobno je na patološkost konstrukta in disfunkcionalne vzorce mišljenja opozoril Pacht (1984); cilji perfekcionista so »postavljeni tako nerealno previsoko, da jih ni moč doseči« (str. 387). Težnjo k popolnosti je zaznaval kot vzrok mnogih psiholoških težav – »izčrpavajočo« in izvirajočo iz »nezdravega motiva« (str. 386). Pacht (1984) izpostavlja, da posamezniki z visoko stopnjo perfekcionizma niso v popolnosti zadovoljni z lastno uspešnostjo. V kolikor je bilo delo opravljeno uspešno, ga zaznavajo kot dosežek, v kolikor pa končni rezultat ni skladen z njihovimi kriteriji, opravljeno delo dojemajo kot neuspeh. Takšna interpretacija nakazuje premik k opredeljevanju perfekcionizma kot večdimenzionalnega konstrukta. Hamachek (1978), katerega dela predstavljajo izhodiščno točko za razvijanje opredelitve perfekcionizma kot večdimenzionalnega konstrukta, izpostavlja, da perfekcionizem ne predstavlja zgolj vedenja posameznika, temveč tudi njegove misli o vedenju, kar je skladno s teorijo Hollenderja (1965) in Pachta (1984). Z ozirom na dvojno naravo konstrukta, je Hamachek (1978) razlikoval med dvema skupinama posameznikov z visoko stopnjo perfekcionizma – normalnimi in nevrotičnimi. Prve je opredelil kot posameznike, ki so zmožni postaviti visokih realnih standardov in izbire, v katerih situacijah bodo bolj natančni in v katerih manj. Pri lastnem ocenjevanju so bolj fleksibilni in v namerah doseganja visokih standardov zadovoljnejši. Nevrotične posameznike z visoko stopnjo perfekcionizma je opredelil kot »osebe, katerih prizadevanja – tudi tista najmočnejša – niso nikoli dovolj, vsaj v njihovih očeh ne. Zmeraj bi lahko in morali narediti več ... So nezmožni občutenja zadovoljstva,« saj stvari niso izvedene do te meje popolnosti, pri kateri bi si zaslužili čutiti omenjeno čustvo (str. 27). Nevrotični posamezniki z visoko stopnjo perfekcionizma izražajo več čustvenih in vedenjskih vzorcev motenosti, kot so depresija, samopodcenjevanje, sram in krivda, sramežljivost ter odlašanje z delom. Od normalnih se razlikujejo v obsegu in načinih prikazovanja navedenih vzorcev, pri čemer na ocenjevalnih lestvicah dosegajo bistveno višje vrednosti (Hamachek, 1978). Zgodnja pojmovanja so v ospredje postavila neprilagojene vidike perfekcionizma kot osebnostne lastnosti in njegovo patološko naravo. Izpostavljena je bila predvsem osebna dimenzija, medtem ko je socialna bila zanemarjena. Pomemben vidik na omenjenem področju raziskovanja predstavlja ravno premik od enodimenzionalnega k večdimenzionalnemu pojmovanju perfekcionizma (Flett in Hewitt, 2002).

## Dimenzije in modeli perfekcionizma

Po mnenju nekaterih avtorjev (Flett, Hewitt in Dyck, 1989; Pacht, 1984) je Hamachekova (1978) konceptualizacija v preveliki meri nakazovala na perfekcionizem kot znak nevrotične osebnostne strukture. Nadalje so raziskovalci perfekcionizma v opredelitve slednjega vključili tako osebne kot socialne dimenzije, zaradi česar so perfekcionizem opredelili kot konstrukt z več dimenzijami (Frost idr., 1990; Hewitt in Flett, 1991; Slade in Owens, 1998). Teoretične opredelitve različnih avtorjev se med seboj razlikujejo v poimenovanjih in številu dimenzij.

Frost idr. (1990) so pri opredelitvi poskušali preseči okvire pojmovanj, v katerih lastnost postavljanja visokih standardov predstavlja osrednjo značilnost perfekcionizma, saj na podlagi te lastnosti ne moremo razlikovati med posamezniki, ki izražajo perfekcionistične težnje in tistimi, ki so visoko kompetentni ter uspešni. Lastnost postavljanja in prizadevanja za visoke osebne standarde sama po sebi ni nujno patološka, kar je pomembno prispevalo k premiku od enodimenzionalnega k večdimenzionalnemu pristopu. Avtorji so oblikovali večdimenzionalni model perfekcionizma, v katerem so predlagali šest dimenzij; štiri med njimi so usmerjene na posameznika (osebni standardi, dvom v dejanja, zaskrbljenost zaradi napak in organiziranost), medtem ko ostali dve odražata vpliv pomembnih drugih (staršev) na posameznika (starševska kritika in pričakovanja staršev). Dimenzija osebni standardi se nanaša na postavitev visokih standardov glede lastnega delovanja, predstave in samoocene. Dimenzija dvom v dejanja nakazuje stopnjo, do katere posameznik dvomi v lastne sposobnosti pri opravljanju naloge. Dimenzija zaskrbljenost zaradi napak vključuje težnjo k negativnemu odzivanju na napake, pričakovanje neodobravanja s strani drugih in enačenje napak z neuspehom. Dimenzija organiziranost predstavlja posameznikovo urejenost in red. Dimenzija starševska kritika odraža strogost staršev, dimenzija pričakovanje staršev pa starševsko postavitev previsokih standardov (Flett in Hewitt, 2002; Frost idr., 1990).

Perfekcionizem sta kot večdimenzionalni konstrukt z intrapersonalnimi in interpersonalnimi komponentami opredelila tudi Hewitt in Flett (1991). Skrajne perfekcioniste sta označila kot ljudi, ki težijo k popolnosti v vseh vidikih svojega življenja (Flett in Hewitt, 2002). Avtorja sta predlagala tri dimenzije; nase usmerjeni perfekcionizem, na druge usmerjeni perfekcionizem in družbeno predpisan perfekcionizem. Prva dimenzija odraža vedenja in lastnosti, ki so jih opisovali zagovorniki perfekcionizma kot enodimenzionalnega konstrukta (Hollender, 1965). V ospredju so postavitev visokih lastnih standardov, strogo ocenjevanje lastnega vedenja, samokritičnost in samokaznovanje ter očitno razhajanje med realnim in idealnim jazom. Izstopajoča je motivacijska komponenta prizadevanja za doseganje popolnosti v izvedenih dejanjih in izogibanje morebitnim napakam (Hewitt in Flett, 1991). Dimenzija na druge usmerjeni perfekcionizem odraža postavitev nerealnih standardov za vedenja drugih in njihovo strogo ocenjevanje. Samokritičnost in samokaznovanje je nadomeščeno s prenašanjem krivde na druge, pomanjkanjem zaupanja, neprijaznostjo in odklanjanjem. Dimenzija družbeno predpisan perfekcionizem se nanaša na doseganje družbenih standardov in pričakovanj, kar posamezniki občutijo v obliki izvršenega družbenega pritiska. Posamezniki lahko družbene standarde zaznajo kot previsoke in neobvladljive, zaradi česar pride do izkušenj neuspeha in negativnih čustvenih stanj. Slednje izhaja iz »zaznane

nesposobnosti zadovoljiti druge, prepričanja, da so drugi nerealistični v njihovih pričakovanjih ali obojega» (Hewitt in Flett, 1991, str. 457).

Kljub obstoju več modelov perfekcionizma, sta model Frosta in sodelavcev (1990) ter model Hewitta in Fletta (1991) ena izmed najpogosteje uporabljenih ter reprezentativnih modelov, kadar poskušamo opredeliti konstrukt perfekcionizma. Nadalje so raziskovalci ugotovili, da se dimenzije obeh modelov s svojimi značilnostmi prekrivajo in povezujejo, zaradi česar lahko govorimo o dveh nadrednih faktorjih – prilagojenih (angl. *adaptive; positive strivings factor*) in neprilagojenih (angl. *maladaptive; maladaptive evaluation concerns factor*) dimenzijah perfekcionizma (Frost, Heimberg, Holt, Mattia in Neubauer, 1993). K prvim prištevamo dimenzije osebni standardi, organiziranost, k sebi usmerjen perfekcionizem in na druge usmerjen perfekcionizem. Za posameznika so te dimenzije funkcionalne, saj se nanašajo na stopnjo motivacije, odražene v njegovih dosežkih. K neprilagojenim dimenzijam spadajo zaskrbljenost zaradi napak, dvom v dejanja, pričakovanja staršev, starševska kritika in družbeno predpisan perfekcionizem. Te dimenzije odražajo posameznikove skrbi, povezane z napakami in neuspehom, strah pred ocenjevanjem ter kritiko s strani drugih (Frost idr., 1993). Kljub smiselnemu razlikovanju med prilagojenimi in neprilagojenimi dimenzijami, Hewitt in Flett zavračata dejstvo, da bi dimenzije perfekcionizma lahko bile prilagojene (Benson, 2003), saj se povezujejo z različnimi duševnimi motnjami, kot so depresija, anksioznost ter motnje hranjenja (Flett in Hewitt, 2002; Frost idr., 1990). Posebej izpostavljena je bila dimenzija osebnih standardov – sodobnejše teorije trdijo, da ciljati visoko samo po sebi ne odraža patološkosti, temveč funkcionalnost, kar je po Hewittovih ugotovitvah preveč poenostavljeno, saj enačijo »željo uspeti v /nečem/... in željo biti popoln« (Benson, 2003, str. 18). Da so prilagojene dimenzije do neke meje lahko prilagojene za posameznike, nakazuje tudi Frost, vendar poudarja, da se v diskurzih o prilagojenosti dimenzij nemalokrat zanemarja vloga konteksta, ki determinira ali bo določena drža oziroma vedenje za posameznika prilagojeno ali neprilagojeno (Benson, 2003).

Pojmovanja perfekcionizma kot patološkega konstrukta so vplivala na empirična raziskovanja, saj so lestvice perfekcionizma – npr. Burnsova lestvica perfekcionizma (*Burns perfectionism scale*; Burns, 1980), Frostova lestvica perfekcionizma FMPS (*Frost multidimensional perfectionism scale*; Frost idr., 1990), Lestvica perfekcionizma MPS-H (*Multidimensional perfectionism scale*; Hewitt in Flett, 1991) – z nekaterimi postavkami in faktorji poudarjale ravno neprilagojenost obravnavnega konstrukta (Slaney in Ashby, 1996). Na možnost obstoja prilagojenih in pozitivnih dimenzij perfekcionizma, sta poleg Frosta in sodelavcev (1993) opozorila tudi Slaney in Johnson (1992; v Slaney in Ashby, 1996), ki sta nakazala, da perfekcionistične težnje po postavitvi visokih standardov ter organiziranost ne predstavljata negativni psihološki značilnosti *per se*. Zaradi ambivalentnosti med posameznimi dimenzijami so avtorji opredelili perfekcionizem kot večdimenzionalen konstrukt, sestavljen iz pozitivnih in negativnih dimenzij (Slaney in Ashby, 1996; Slaney, Ashby in Trippi, 1995; Slaney, Rice, Mobley, Trippi in Ashby, 2001).

Iz tega sta izhajala tudi Slade in Owens (1998), ki sta predlagala dvoprocesni model perfekcionizma, sloneč na Skinnerjevi (1968) teoriji podkrepljevanja; isto vedenje je lahko povezano z različnimi čustvenimi stanji – odvisno ali je v funkciji pozitivne ali negativne okrepitve. Model razlikuje med pozitivnim in negativnim perfekcionizmom, pri čemer pozitivni perfekcionizem odraža prilagojene dimenzije in negativen neprilagojene dimenzije (Frost idr., 1993). Pozitivni perfekcionizem predstavlja mišljenje in vedenje,

neposredno usmerjeno na doseganje višjih ciljev in pridobivanje pozitivnih izkušenj; takšno vedenje se navezuje na pozitivno okrepitev, tj. željo po uspeti. Nasprotno se negativni perfekcionizem nanaša na mišljenje in vedenje, neposredno usmerjena na doseganje višjih ciljev, z namenom izogniti se negativnim posledicam; takšno vedenje se navezuje na negativno okrepitev, tj. strah pred neuspehom (Slade in Owens, 1998; Terry-Short, Owens, Slade in Dewey, 1995). Sodobnejši avtorji (Bieling, Israeli in Antony, 2004; Stumpf in Parker, 2002) pri pojmovanju perfekcionizma uporabljajo termina perfekcionistične težnje in perfekcionistične skrbi, pri čemer razlikujejo med tremi skupinami: zdravimi in nezdravimi perfekcionisti ter neperfekcionisti. Model Stumpfa in Parkerja (2002) razlikuje med zdravim perfekcionizmom in nezdravim perfekcionizmom, pri čemer avtorja poudarjata, da to nista nasprotna pola enega kontinuuma, temveč neodvisna faktorja, ki sta del celotne osebnosti v različnih smereh (npr. zdravi perfekcionizem se pozitivno povezuje z vestnostjo, nezdravi perfekcionizem pa z nižjo stopnjo samopodobe).

Kljub temu, da so si zgornje opredelitve in modeli različnih avtorjev dokaj podobni, se novi raziskovalci omenjenega področja soočajo z različnimi pojmovanji konstrukta, ki žal niso poenotene. Med raziskovalci ne moremo zaznati konsenza v zvezi z opredelitvijo konstrukta, kar daje svobodo (ali omejenost) pri zastavljanju teoretičnih izhodišč različnih raziskovalnih modelov.

## Dejavniki razvoj perfekcionizma

Prvi raziskovalci so pred desetletji nakazali, da ima perfekcionizem »korenine v interakcijah med otroki in njihovimi starši, ki so perfekcionistični in zahtevni« (Frost, Lahart in Rosenblate, 1991, str. 470; Hamachek, 1978). Za razliko od konceptualizacije konstrukta, obstaja na tem področju precejšen konsenz o pomembnem dejavniku spodbujanja perfekcionističnih teženj pri otroku – neodobravajočem okolju, ne glede na to ali gre za popolno neodobravanje, nekonsistentno ali pogojno odobravanje. V prvih dveh primerih otrok izgubi občutek o pomenu dobre predstave o sebi ali pa ga niti ne razvije, pri čemer popolnost predstavlja izkristaliziran kriterij, enačen z definicijo sprejemljive predstave (Hamachek, 1978). V primeru pogojnega odobravanja so perfekcionistična vedenja pogojena z višjo mero starševske ljubezni in odobravanja, kar v tem primeru pomeni nagrado otroku za dobro izvedena dejanja ali dosežke (Burns, 1980; Hamachek, 1978; Hollender, 1965). Flett, Hewitt, Oliver in Macdonald (2002) vključujejo slednje v t. i. *model socialnih pričakovanj*, ki se osredotoča na visoka starševska pričakovanja, pri čemer velja poudariti, da je lahko nasprotna stran spektra (odsotnost ali nizka starševska pričakovanja) za otroka prav tako problematična. Razvoj perfekcionizma lahko pojasnimo tudi z *modelom socialnega učenja*, izhajajočim iz teorije socialnega učenja (Bandura, 1986), ki se osredotoča na vlogo posnemanja perfekcionističnih vedenj in lastnosti otrokovih staršev. Flett in sodelavci (2002, str. 93–94) so preverjali *model socialne reakcije*, osnovan na predpostavki, da perfekcionistične težnje otrok izhajajo iz izpostavljenosti težkim razmeram (kaotično družinsko okolje, fizično in psihološko trpinčenje, odsotnost starševske ljubezni), pri čemer so perfekcionistična vedenja v vlogi mehanizmov spoprijemanja. Perfekcionizem je tako socialna reakcija na stisko in se kaže v namerah izogniti se nadaljnjim zlorabam, znižati stopnjo sramu in poniževanja (npr. »Če sem popoln/-a, me nihče ne bo prizadel.«). *Model socialne reakcije* podpirajo empirične ugotovitve, ki so pokazale pozitivno povezanost med materino neprijaznostjo in hčerinih perfekcionističnimi težnjami (Frost idr., 1991).

Na podlagi zgoraj navedenih modelov so Flett in sodelavci (2002) oblikovali nadredni konceptualni model, ki vključuje več heterogenih dejavnikov perfekcionizma. Model tako upošteva kompleksne dejavnike, nanašajoče na otroke, starše, širšo družbeno okolje, trenutne življenjske izkušnje in prihodnje socialne kontekste, ki dodatno prispevajo k razvoju perfekcionizma. Temperament otroka s perfekcionističnimi težnjami odraža visoko stopnjo čustvene senzibilnosti, bojazljivosti in vztrajnosti, kar prispeva k perfekcionističnim težnjam strahu pred neuspehom, zaskrbljenosti zaradi napak, socialnemu neodobravanju in neustreznemu sprejemanju kritike (Frost idr., 1990; Hewitt in Flett, 1991; Flett in Hewitt, 2002). Otrokov prispevek k razvoju perfekcionizma sloni tudi na njegovem odnosu s starši in stilu navezanosti (Rice in Lopez, 2004; Rice in Mirzadeh, 2000; Fitzsimons, 2011). Teorija navezanosti, osnovana na delih Bowlbya (1969, 1973) opisuje dinamiko medosebnih odnosov s poudarkom na zgodnjem odnosu med otrokom in primarnimi skrbniki. Teorija predpostavlja, da se otrok instinktivno naveže na primarnega skrbnika z namenom zadovoljiti biološke potrebe po preživetju in psihološke potrebe po varnosti – po Bowlbyu (1969, 1973) je navezanost biološko osnovan motivacijski sistem, s katerim gradi otrok varno osnovo za raziskovanje sveta. Razlikujemo med varnim, izogibajočim, preokupiranim (anksiozno-ambivalentnim) in neorganiziranim stilom navezanosti (Ainsworth, 1978). Ne-varni stil navezanosti se po modelu Hewitta in Fletta (1991) povezuje z družbeno predpisanim perfekcionizmom (Flett idr., 2002), medtem ko Crain (2005) predpostavlja, da preokupirani stil navezanosti vodi otroka k popolnosti, saj mu predstavlja način za osvojitve ljubezni primarnih skrbnikov in izogibanje njihovi zavrnjenosti. Stil navezanosti pomembno napoveduje izražanje pozitivnega in negativnega perfekcionizma, pri čemer raziskovalci ugotavljajo, da posamezniki z varnim stilom navezanosti izražajo v višji meri pozitivni perfekcionizem (Rice in Mirzadeh, 2000; Fitzsimons, 2011). Starševski dejavniki, ki prispevajo kotrokovemu perfekcionizmu, se nanašajo na starševske osebnostne lastnosti, perfekcionistične cilje in standarde, oblikovane za otroka, ter vzgojne stile. Flett in sodelavci (2002) navajajo, da se otrokov perfekcionizem razvija v odnosu, v katerem so poudarjene negativne posledice morebitnih napak pri dejanjih, ki spodbujajo perfekcionizem (npr. vključevanje otrok v zahtevne situacije, ki zahtevajo doseg pričakovanj in standardov) in v sklopu modelnega učenja. Vzgojni stil, ki se povezuje z otrokovim perfekcionizmom, je avtokratski vzgojni stil – v zahodni kulturi pojmovan kot najstrožji in pogosto neusmiljen (Flett idr., 2002; Hibbard in Walton, 2014; Rice, Ashby in Preusser, 1996). Tovrstni vzgojni stil odraža visoka starševska pričakovanja in višjo stopnjo starševske kritike, kar se posledično odraža v otrokovih dvomih v lastne sposobnosti (Hibbard in Walton, 2014). Avtokratski vzgojni stil in visoka stopnja starševskega psihološkega nadzora sta pomembna napovednika neprilagojenih dimenzij perfekcionizma (Craddock, Church in Sands, 2009), pri čemer nekateri avtorji izpostavljajo predvsem pozitivno povezavo med avtokratskim vzgojnim stilom ter dimenzijami osebni standardi, zaskrbljenost zaradi napak in dvom v dejanja (Gong, Fletcher in Bolin, 2015). Nasprotno avtoritativni vzgojni stil, ki nudi otroku spodbujajoče in razumevajoče okolje za odraščanje, napoveduje nižjo stopnjo zaskrbljenosti zaradi napak ter pozitivno samopodobo, nižjo stopnjo negativnega afekta in depresije (Gong idr., 2015; Stoeber in Otto, 2006).

Zraven starševskih dejavnikov je v sklopu raziskovanja izvora perfekcionizma potrebno upoštevati tudi širše družbene dejavnike – interakcije z vrstniki in učitelji ter kulturne vrednote in norme (Flett in Hewitt, 2002; Flett, Hewitt in Singer, 1995). Čeprav v literaturi

ni moč zaslediti veliko medkulturnih raziskav, Flett in sodelavci (2002) nakazujejo, da so lahko težnje k popolnosti močnejše v družbah z individualistično kulturo kot v družbah s kolektivistično kulturo, ki poudarja posameznika v odnosih z drugimi. Družbeni dejavniki perfekcionizma se najpogosteje interpretirajo na področju telesnega videza ter prispevajo k nastanku motenj hranjenja in socialne anksioznosti (Antony in Swinson, 2009; Bastiani, Rayo, Weltzin in Kaye, 1995; Stoeber in Yang, 2015). K širšemu družbenemu okolju prištevamo tudi vpliv vrstnikov, učiteljev in šole. Flett in sodelavci (2002) predpostavljajo, da se vpliv vrstnikov kaže v različnih smereh, ki se nanašajo na status v vrstniški skupini, preko katerega posameznik dosega standarde, uresničuje pričakovanja in si pridobiva socialno odobravanje. Vrstniška skupina ustvarja tekmovalno okolje, v kateri potekajo socialne primerjave na podlagi normativnih standardov.

Odgovor na vprašanje o izvoriščnih dejavnikih perfekcionizma je kompleksen in ni enoznačno povezan zgolj z enim dejavnikom. Pri razvoju perfekcionizma lahko govorimo o prepletu razvojnih, starševskih in družbenih dejavnikov.

## Ocenjevanje perfekcionizma

Za merjenje konstrukta perfekcionizma in njegovih dimenzij je bilo razvitih več merskih lestvic, ki so bile pretežno standardizirane in validirane na vzorcih odraslih posameznikov. Ob pregledu raziskovalnih modelov, uporabljenih v različnih raziskavah (npr. Chang, 2014; Stallman in Hurst, 2011; Soares idr., 2016), lahko ocenimo, da sta kot najpogosteje uporabljeni Lestvica perfekcionizma (MPS-H; Multidimensional Perfectionism Scale), avtorjev Hewitta in Fletta (1991) ter Frostova lestvica perfekcionizma (MPS-F; Frost Multidimensional Perfectionism Scale), avtorjev Frosta in sodelavcev (1990). Vsaka od lestvic zajema dimenzije, ki so skladne s predhodno predstavljenima teoretičnima modeloma posameznih avtorjev. V nadaljnjih letih preučevanja so skladno z novimi teoretičnimi modeli avtorji razvili nove pripomočke za merjenje perfekcionizma. Slaney, Rice in Ashby (2002) so razvili Lestvico perfekcionizma APS-R (The Almost Perfect Scale – Revised), ki vključuje tri podlestvice: visoki standardi, razhajanje (razlika med osebnimi standardi in realnimi dosežki) ter organiziranost. Hill in sodelavci (2004) so razvili Vprašalnik perfekcionizma (The Perfectionism Inventory), ki meri osem dimenzij, ki so jih razvili Frost in sodelavci (1990) ter Hewitt in Flett (1991): zaskrbljenost zaradi napak, visoki standardi za pomembne druge, potreba po odobravanju, organiziranost, pritisk staršev, ruminacija, igrivost in prizadevanje k odličnosti. Navedeni pripomočki imajo dobre psihometrične lastnosti in pripomorejo k jasni interpretaciji rezultatov, vendar nobeden od pripomočkov ni bil ustrezno prirejen za slovensko kulturno in jezikovno okolje. Opravljeni so bili le prevodi postavk Frostove lestvice perfekcionizma, pri čemer so bili rezultati konfirmatorne faktorске analize, s katero smo preverili konstruktno veljavnost na slovenskih podatkih, zadovoljivi, prav tako tudi koeficienti zanesljivosti posameznih dimenzij (Kranjec, Košir in Komidar, 2016). Pripomočkov za merjenje perfekcionizma pri otrocih in mladostnikih je več (za pregled glej Morris in Lomax, 2014), čeprav so empirične raziskave, v katerih so merili perfekcionizem kot večdimenzionalni konstrukt pri otrocih, redke (Kottman, 2000). Za merjenje perfekcionizma pri otrocih in mladostnikih se kaže kot ustrezna Lestvica perfekcionizma APS-R (The Almost Perfect Scale – Revised; Slaney idr., 2002), ki se je izkazala kot uporaben pripomoček tako z vidika veljavnosti kot zanesljivosti (Sastre-Riba, Pérez-Albéniz in Fonseca-Pedrero, 2016).

V kolikor lestvice merijo tako prilagojene kot neprilagojene dimenzije perfekcionizma, povprečni dosežki nimajo visoke napovedne vrednosti za razvoj psihopatologije. Raziskovalci morajo jasno razlikovati med oblikami perfekcionizma, upoštevati etiologijo konstrukta in različne instrumente merjenja (Bieling, Israeli, Smith in Antony, 2003). Različni pripomočki namreč merijo podobne – nepoenotene – dimenzije, kar nakazuje na potrebo po razvoju enotnega merskega instrumenta, ki meri dimenzije, opredeljene na podlagi aktualne literature (Morris in Lomax, 2014).

## Perfekcionizem v šolskem kontekstu

Kljub številnim empiričnim raziskavam konstrukta perfekcionizma na vzorcu odraslih, do nedavnega raziskovalci niso posvečali veliko pozornosti perfekcionizmu pri šolskih otrocih in mladostnikih (Kottman, 2000). Raziskovalci so v ospredje postavljali predvsem preučevanje problematične narave odnosa med perfekcionizmom in nadarjenostjo pri učencih (Parker in Adkins, 1995; Siegle in Schuler, 2000) ter povezave otrokovega perfekcionizma z nekaterimi negativnimi psihološkimi izidi, kot sta anksioznost in depresivnost (Hewitt idr., 2002). Učencev s perfekcionističnimi težnjami v razredu ni težko prepoznati; učitelji in starši poročajo, da gre za učence s pretirano urejenimi mizami in delovnimi potrebščinami, pritožbami nad skupinskim delom, težavami z vztrajanjem pri obveznostih, večkratnim popravljanjem naloge do meje »ravno prav« ter očitnim razočaranjem, kadar naloga ni popolno opravljena ali ocenjena (Kottman, 2000).

Šolsko okolje zajema mnogotere dejavnike, ki prispevajo k razvoju in vzdrževanju perfekcionističnih teženj pri učencih, še posebej v razvojnem obdobju poznega otroštva in mladostništva (Flett idr., 2002). S vključitvijo otrok v šolski sistem narašča pomembnost formalnega ocenjevanja, tekmovanja in primerjanja, tako s strani šole, učiteljev kot staršev (Eccles in Midgley, 1989). Slednje vodi učenca z visoko stopnjo perfekcionizma k pozitivnim ali negativnim izidom, ki so v šolskem okolju posebej evidentni, saj so visoki učni in socialni dosežki pogosto pričakovani (Schruder, Sharpe in Curwen, 2014). Raziskovalci ugotavljajo, da se prilagojene dimenzije perfekcionizma pozitivno povezujejo s šolsko uspešnostjo, ki kot možen pozitiven izid perfekcionizma vključuje nizko stopnjo odlašanja s šolskim delom, visoko učno učinkovitost in boljše učne dosežke (Bong, Hwang, Noh in Kim, 2014; Stornelli, Flett in Hewitt, 2009). Nasprotno se neprilagojene dimenzije perfekcionizma negativno povezujejo s šolsko uspešnostjo; pri otrocih in mladostnikih je moč zaslediti strah pred neuspehom, testno anksioznost, nizko učno učinkovitost, odlašanje s šolskim delom ter obveznostmi in slabše učne dosežke (Bong idr., 2014; McCloskey, 2011; Stornelli idr., 2009).

## Učni dosežki in učna uspešnost

Prilagojene dimenzije perfekcionizma se povezujejo z boljšimi učnimi dosežki učencev tako na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja kot na ravni akademskega izobraževanja (Stoeber, 2012). Za učence prilagojenimi perfekcionističnimi dimenzijami je na področju učne uspešnosti značilnejše izkazovanje obvladovanja, usmerjenost k ciljem približevanja in intrinzična motivacija za učenje (Eum in Rice, 2011). Pogosto izpostavljena je dimenzija osebni standardi, ki pozitivno napoveduje višje število doseženih točk na zaključnih izpitih in višjo povprečno oceno (Brown idr., 1999).



Postavitev visokih standardov se pri posameznikih s perfekcionističnimi težnjami kaže pri vsaki nalogi ali pisnemu izpitu, ne glede na to, ali so posamezniki prvotne cilje že dosegli. Najnovejše raziskave kažejo, da je učna učinkovitost pomemben dejavnik pri razvoju učenčevih prilagojenih dimenzij perfekcionizma: mladostniki, ki dosegajo višje ocene in višjo učno učinkovitost, sčasoma razvijejo prilagojene dimenzije perfekcionizma. Za nadarjene učence pogosto in enostavno doseganje višjih ocen pomeni, da je popolnost sprejemljiv standard uspešnosti, ki ga lahko in morajo dosegati (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica in Băban, v tisku). Nasprotno se neprilagojene dimenzije perfekcionizma povezujejo z učenčevimi nižjimi učnimi dosežki. Perfekcionizem se delno povezuje tudi z razlagami učne uspešnosti; posameznikovimi predstavami o slabši pripravljenosti na preizkus znanja, čeprav so z objektivnega vidika pripravljeni v podobni meri kot posamezniki, ki ne izražajo perfekcionističnih teženj. Takšne atribucije lahko na dolgi rok prispevajo k nižanju samoučinkovitosti in pojavu negativnih čustev (Bieling idr., 2004).

## Odlaganje

Odlaganje (angl. *procrastination*) velja za eno izmed večjih ovir na poti k šolski oziroma akademski uspešnosti (Scher in Osterman, 2002). Opredeljeno je kot fenomen namernega in nepotrebnega zavlačevanja z nalogami ob hkratnem pojavu nelagodnih občutkov (Solomon in Rothblum, 1984) ali kot odlaganje dela oziroma aktivnosti, ki morajo biti izpolnjene (Schouwenburg, 1995). Schraw, Wadkins in Olafson (2007) navajajo tri kriterije, ki določajo odlašajoče vedenje: kontraproduktivnost, nepotrebnost in zavlačevanje. Najpogostejši mehanizmi odlaganja so strah pred neuspehom, iracionalna prepričanja (Burka in Yuen, 2008) in negativna samopodoba (Flett, Blankstein in Martin, 1995). Kot pomemben dejavnik se je izkazal tudi perfekcionizem (Burka in Yuen, 2008; Ferrari, 1992; Frost idr., 1990; Jadidi, Mohammadkhani in Tajrishi, 2011). Učenci z močnejše izraženimi perfekcionističnimi težnjami stremijo k višje zastavljenim ciljem, pri čemer je doseganje teh pogosto nerealno. Zaradi zaznane frustracije izkazujejo vedenjske vzorce prelaganja in odlaganja s šolskim delom (Burka in Yuen, 2008). Tudi v drugih raziskavah poročajo o podobnih rezultatih: neprilagojene dimenzije perfekcionizma se pozitivno povezujejo s splošnim odlaganjem in specifičnimi oblikami (npr. akademsko odlaganje), medtem ko se prilagojene dimenzije perfekcionizma z odlaganjem povezujejo negativno (Burnam, Komarraju, Hamel in Nadler, 2014; Flett, Blankstein, Hewitt in Koledin, 1992; Frost idr., 1990; Jadidi idr., 2011). Takšne ugotovitve kažejo na pomen osredotočanja in ustreznega vzdrževanja učenčevih prilagojenih dimenzij perfekcionizma, ki odražajo pozitivne aspekte in igrajo pomembno vlogo na šolskem področju v smeri funkcionalnega doseganja ciljev in ustreznega načrtovanja dela (Frost, idr., 1990). Prav tako je pomembno prepoznavanje neprilagojenih dimenzij perfekcionizma, saj lahko pri učencih vodijo do pojava anksioznosti in depresivnosti (Antony in Swinson, 2009, Chang, 2014, Zhang in Cai, 2012).

## Testna anksioznost

Testna (storilnostna) anksioznost je psihološko stanje, čustven odziv pomanjkljive ali nezadostne pripravljenosti na ocenjevanje znanja (Peklaj, 2001). Z njo se povezujejo tako prilagojene kot neprilagojene oblike perfekcionizma. Pri učencih s prilagojenimi

dimenzijami perfekcionizma je anksioznost sprožena zaradi postavitve visokih standardov pri opravljanju naloge, medtem ko neprilagojene perfekcionistične težnje povečajo stopnjo učenceve anksioznosti glede šolske naloge (Bieling idr., 2004; Schruder idr., 2014). Skladno z rezultati drugih raziskovalcev (Guignard, Jacquet in Lubart, 2012; Owens, Stevenson, Hadwin in Norgate, 2012) so povezanost med anksioznostjo in perfekcionizmom na vzorcu študentov pokazali tudi rezultati slovenske raziskave (Kranjec idr., 2016). Ne glede na pozitivno ali negativno naravo dimenzij perfekcionizma se vse dimenzije z anksioznostjo povezujejo pozitivno, medtem ko se pri učencih z izraženimi neprilagojenimi dimenzijami perfekcionizma anksioznost pojavlja v večji meri kot pri učencih s prilagojenimi dimenzijami (Schruder idr., 2014). Raziskave kažejo, da se prilagojena dimenzija osebni standardi pozitivno povezuje z aktivnimi strategijami spoprijemanja in negativno s testno anksioznostjo, medtem ko se neprilagojene dimenzije pozitivno povezujejo s testno anksioznostjo, pri čemer odnos med navedenimi spremenljivkami medirajo posameznikove strategije izogibanja. Te pri učencih z visoko stopnjo perfekcionizma, za katere so značilne neprilagojene dimenzije, med testno situacijo vključujejo osredotočanje na standarde, zastavljene s strani drugih, skrbi, dnevno sanjarjenje, tudi odlašanje (Weiner in Carton, 2012). Visoka stopnja testne anksioznosti bi naj bila značilnejša za ženske s prevladujočimi strategijami izogibanja in močnejše izraženimi neprilagojenimi dimenzijami perfekcionizma (Eum in Rice, 2011).

## Perfekcionizem pri nadarjenih učencih

Preučevanje nefunkcionalne narave konstrukta perfekcionizma pri otrocih in mladostnikih je ob pregledu literature zagotovo v največji meri zastopano na vzorcu nadarjenih in talentiranih učencev (Fletcher in Speirs Neumeister, 2012; Parker, 1997; Parker in Adkins, 1995; Siegle in Schuler, 2000). Čeprav mnogo učiteljev poroča o visoki stopnji perfekcionizma pri nadarjenih in talentiranih učencih, je pogosto nejasno, ali se v svojih poročanjih nanašajo na posameznikove visoke standarde ali na neprilagojeno naravo konstrukta perfekcionizma. Podobno je težko opredeliti, kateri učencevi cilji so nerealni z vidika njihovega možnega doseganja (Parker, 1997; Parker in Adkins, 1995). Pri razlikovanju med tremi skupinami talentiranih učencev z visoko stopnjo perfekcionizma Parker (1997) navaja naslednje značilnosti in nekatere osebne lastnosti, ki se povezujejo s perfekcionizmom: (1) za skupino talentiranih učencev, ki ne izražajo perfekcionističnih teženj, so značilni nizki dosežki na dimenzijah osebni standardi, organiziranost in starševska pričakovanja; takšni učenci so neorganizirani in nezanesljivi; (2) za talentirane učence, ki izražajo zdrave perfekcionistične težnje, je značilna nizka stopnja zaskrbljenosti zaradi napak in dvomov v dejanja ter visoka stopnja organiziranosti, ekstravertnosti, vestnosti, zanesljivosti in socialnih spretnosti; (3) talentirani učenci, ki izražajo disfunkcionalne perfekcionistične težnje, dosegajo višje vrednosti na dimenzijah zaskrbljenost zaradi napak, osebni standardi, starševska kritika in pričakovanja staršev ter dvom v dejanja; dosegajo tudi višje vrednosti na osebni dimenziji odprtosti in nižje vrednosti na dimenziji sprejemljivosti. Prevladujoča značilnost talentiranih učencev z visoko stopnjo perfekcionizma je vestnost. Kljub potrjeni predpostavki, da nadarjeni učenci izražajo višjo stopnjo prilagojenih dimenzij perfekcionizma, LoCicero in Ashby (1999) ugotavljata, da nadarjeni učenci lahko izkusijo določeno stopnjo čustvene stiske in neprilagojenosti, ki izhajata iz razhajanja

med osebnimi standardi in učnimi dosežki. Nadarjene učenke izražajo v primerjavi z nadarjenimi učenci višjo stopnjo zaskrbljenosti glede lastne organiziranosti, pri čemer njihova stopnja zaskrbljenosti zaradi napak narašča od šestega do osmega razreda. Nadarjeni učenci poročajo o višji stopnji pričakovanj staršev (Siegle in Schuler, 2000). V navezavi s šolsko uspešnostjo je ena od raziskav na vzorcu nadarjenih študentov pokazala, da je pri posameznikih, ki izražajo družbeno predpisan perfekcionizem (tj. neprilagojena dimenzija), osnovni motiv izogibanje neuspehu, ki pomembno vpliva na cilje v učnih situacijah dosežka in na učenčevo vedenje. Izhajajoč iz tega motiva posameznik izkazuje lastne zmožnosti (angl. *performance approach*) ali se izkazovanju lastnih zmožnosti izogiba (angl. *performance – avoidance approach*), pojavi se tudi odlašanje z delom. Pri nadarjenih študentih, ki izkazujejo k sebi usmerjen perfekcionizem (tj. prilagojena dimenzija) lahko zasledimo izkazovanje obvladovanja (angl. *mastery approach*) in izkazovanje lastnih zmožnosti (Speirs Neumeister, 2004).

Ali so pri učencih perfekcionistične težnje zdrave ali ne, je stvar številnih razprav. Zdi se, da pri tem pogosto prevladuje argument podpore k vzdrževanju perfekcionističnih teženj, ki bi naj vodile k višjim stopnjam šolske uspešnosti. Če pogledamo onkraj dosežkov in analiziramo motive ter cilje, ki vodijo učne dosežke, slika postane veliko bolj kompleksna. Pri delu s posamezniki z visoko stopnjo perfekcionizma je smiselno pregledati vzroke in razloge za vzdrževanje perfekcionistične drže, ki bi naj izhajala iz težnje po odstopanju od povprečnosti in izogibanja napakam (Bieling idr., 2003).

## **Delo z učenci z visoko stopnjo perfekcionizma**

Zadnji trend na področju preučevanja perfekcionizma se giblje v smeri preverjanja učinkovitosti preventivnih intervencijskih programov o perfekcionizmu – največ na populaciji mladostnikov in odraslih, manj pri otrocih (Flett in Hewitt, 2014; Morris in Lomax, 2014). Intervencije, katerih primarni namen je nižanje stopnje neprilagojenih dimenzij perfekcionizma in spodbujanje posameznikove odpornosti (angl. *resilience*) pri učencih, naj bi ciljale na kognitivno in čustveno regulacijo ter na spreminjanje metakognitivnih prepričanj o sposobnostih, sebi in pomenu neuspeha. Vse večja prevalenca neprilagojenih dimenzij perfekcionizma pri otrocih in mladostnikih ter pomanjkljiva iskanja strokovne pomoči, so vodila k oblikovanju različnih intervencijskih pristopov. Programi, ki bi primarno in v celoti naslavljali perfekcionizem, so redki, saj se ta pogosteje obravnava le kot del splošnih programov, kar za posledico nosi nižjo učinkovitost pri spoprijemanju s perfekcionizmom (Flett in Hewitt, 2014; Schuder, Sharpe in Curwen, 2014). Rezultati nekaterih raziskav kažejo majhne, vendar pomembne učinke programov na vzorcu otrok in obenem opozarjajo na pomembnost dolgoročnega spremljanja programov, s katerimi nižamo stopnjo perfekcionizma pri otrocih v obdobju srednjega ter poznega otroštva (Fairweather-Schmidt in Wade, 2015).

Preventivni programi bi naj izhajali iz paradigme/predpostavk pozitivne psihologije, se osredotočali na razvoj kompetenc in bili na voljo tako otrokom kot mladostnikom (Flett in Hewitt, 2014). Program Fletta in Hewitta (2014) sloni na zniževanju visokih in težko dosegljivih standardov, preprečevanju ponotranjanja perfekcionističnih idealnih predstav ter spodbujanju zdrave miselne orientacije. Pri slednji večji pomen nosi tehnika ponovnega miselnega ocenjevanja neuspeha, z namenom nižanja negativnih samoocen in teženj k pretiranemu posploševanju končnih sklepov o lastnih primanjkljajih. K

pozitivni miselni orientaciji pripomore tudi spodbujanje k rasti usmerjene miselne naravnosti (angl. *growth-oriented mindset*), ki v kontekstu perfekcionizma omogoča zaznavanje neuspehov kot pomembno priložnost za dodatno učenje. Pilotna raziskava avtoric Fairweather-Schmidt in Wade (2015), v kateri so ocenjevali intervencijski program, osredotočen na zniževanje perfekcionizma pri otrocih v obdobju poznega otroštva, je ena izmed prvih, ki je delno podprla predpostavko, da intervencije, ki vključujejo učenje učencev o konstruktivnem perfekcionizmu, značilnih dimenzij in razvoju spretnosti, potrebnih za ustrezno spoprijemanje s samokritiko, nižajo stopnjo perfekcionističnih teženj pri šolskih otrocih.

Za učitelje, učence in starše je pomembno poznavanje dvojne narave perfekcionizma, za šolske svetovalce pa poleg tega tudi poznavanje manifestacij prilagojenih ter neprilagojenih dimenzij perfekcionizma v šolskem kontekstu. Šolski svetovalni delavci lahko učencem z visoko stopnjo perfekcionizma pomagajo s svetovalnimi (angl. *counseling*) in posvetovalnimi (angl. *consulting*) dejavnostmi (Kottman, 2000). Posvetovanje je ključna in osrednja komponenta psihološke pomoči, v sklopu katerega svetovalni delavec uči učitelja o konstruktivnem perfekcionizmu, o načinih prepoznavanja in manifestiranja posameznih dimenzij ter tehnikah obvladovanja, kar pripomore k učiteljevemu učinkovitejšemu delu z učencem z visoko stopnjo perfekcionizma (Pečjak in Košir, 2012). Vključenim udeležencem je potrebno predstaviti konceptualne temelje o obstoju perfekcionizma kot enodimenzionalnega konstrukta ter jih izobraziti o večdimenzionalni naravi, s čimer poskrbimo za uravnotežena stališča in odmik od zaznave perfekcionizma kot negativnega pojava; poudariti je potrebno pomen učiteljeve vloge opazovanja učencev z namenom opredeljevanja osrednjih značilnosti perfekcionizma; poudariti je potrebno pomen dialoga z učencem; učence, ki izražajo pretežno prilagojene dimenzije perfekcionizma je potrebno v tej smeri spodbujati, vendar obenem biti pozoren na morebiten pojav anksioznosti kot posledice razhajanja med visokimi standardi in realnimi dosežki; pri učencih, ki izražajo tako prilagojene kot neprilagojene dimenzije perfekcionizma, pomoč usmerjamo v spreminjanje njihovih stališč in prepričanj (s ponovnim ocenjevanjem preteklih dosežkov, ustreznim načrtovanjem za doseganje realnih dosežkov v prihodnosti, z učenjem relaksacijskih tehnik ali pisanjem dnevnika); pomembna je vzpostavitev vrstniške pomoči z namenom oblikovanja realnih ciljev in učiteljevo prepoznavanje lastnih perfekcionističnih teženj, ki lahko vplivajo na učenčev uspeh pri spoprijemanju in razumevanje sovplivanja več dejavnikov, ki prispevajo k razvoju ter vzdrževanju perfekcionizma. Svetovallec tako naj pomaga učencem raziskati vpliv neprilagojenih dimenzij perfekcionizma na stališča in vedenja, ki omejujejo različne priložnosti znotraj šolskega konteksta ter nižajo nivo zadovoljstva z življenjem (Kottman, 2000; Schruder idr., 2014). Pri delu z nadarjenimi učenci naj svetovanje zajema skrbno vodenje, povratne informacije, pomoč pri oblikovanju zdravih prepričanj o sebi in učnih ciljev, kar pripomore k razvoju učenčevih potencialov (Fletcher in Speirs Neumeister, 2012). Zaradi pomanjkljivih podatkov o učinkovitosti predstavljenih tehnik dela, predlagamo, da se v nadaljnjih raziskavah raziskovalci osredotočijo tudi na spremljanje dolgoročne učinkovitosti. Pri delu z učenci z visoko stopnjo perfekcionizma je potrebno upoštevati tudi učenčeve starše, s katerimi lahko svetovalni delavec sodeluje v procesu posvetovanja. Starševsko zahtevnost, pretiran nadzor in kritičnost je smiselno uravnavati v dobrobit otroka, pri čemer naj starši stremijo k ustreznemu modeliranju vedenj in odzivov, predvsem pa metakognitivnih sporočil o obstoju nepopolnosti (Flett in Hewitt, 2014).

Posledično ustrezni starševski pristopi prispevajo k večji učinkovitosti šolskih intervencij, pri čemer naj vsi sodelujoči razumejo otrokove napake kot del osebnostnega razvoja in pomen ustreznega spodbujanja, s katerim pripomorejo k razvoju otrokove odpornosti ter osebnostne integritete (Lozano, Valor-Segura in Lozano, 2015).

## Zaključek

Čeprav se na prvi pogled zdi, da je konstrukt perfekcionizma dobro raziskan, lahko ob pregledu novejše literature zasledimo potrebo po poglobljenem raziskovanju specifičnih podpodročij perfekcionizma, predvsem na vzorcu otrok in mladostnikov, pri katerih so empirične raziskave zastopane v bistveno manjši meri. Opazna trenja in nepoatenost pri pojmovanju konstrukta in oblikovanju ustreznih pripomočkov za merjenje perfekcionizma vodijo v nekonistentne zaključke, predvsem pri opredeljevanju funkcionalne narave perfekcionizma. V okviru šolskega konteksta lahko sklepamo, da prilagojene dimenzije prispevajo k učenčevi motivaciji, učnim dosežkom in učni uspešnosti, medtem ko neprilagojene dimenzije perfekcionizma prispevajo k odnosu med možnimi dosežki in pojavom čustvenih ter vedenjskih motenj. Vzporedno z oblikovanjem teoretičnih modelov bi bilo treba izvesti longitudinalne raziskave, v katerih bi preverili vzročne odnose med perfekcionizmom in nekaterimi spremenljivkami (npr. motivacijo dosežka pri nadarjenih učencih; Fletcher in Speirs Neumeister, 2012), prav tako je opazna tudi potreba po oblikovanju ustreznih intervencij, predvsem v slovenskem prostoru, v katerem ni moč zaznati dovolj poglobljenih raziskav na vzorcu otrok in mladostnikov. Otroci, ki izražajo neprilagojene perfekcionistične težnje, potrebujejo strokovno pomoč odraslih, ki jim pomagajo pri zmanjševanju intenzivnosti teženj do meje, pri kateri jim perfekcionizem ne predstavlja ovire, temveč prispeva k doseganju učnih ciljev.

*Eva Kranjec*

## Perfectionism: Student's Advantage or Obstacle?

In the academic context, the discussions on perfectionism often emphasize its non-functional nature, although perfectionism with its adaptive dimensions can turn out to be an extremely positive construct that helps the student to organize and achieve goals. The purpose of this article is to present significant theoretical principles and empirical findings of the researches on perfectionism in children and adolescents. In addition, the paper offers some practical implications for working with perfectionist students. An overview of findings can help professional workers in school settings to a more efficient educational work with students who express a higher level of perfectionist tendencies. Moreover, it opens up opportunities for further research and development of appropriate intervention programmes. When reviewing theoretical definitions of perfectionism in literature, we can notice a shift of conceptions from onedimensional to multidimensional models of perfectionism. As a personality trait, perfectionism includes individual's high standards (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990) and a strivings for perfection (Flett & Hewitt, 2002). Multidimensional models, within which we nowadays conceptualize perfectionism, include adaptive and maladaptive dimensions of perfectionism. Adaptive

dimensions comprise dimensions of personal standards, organization, self-oriented and other-oriented perfectionism. For the individual they are functional as they relate to the level of motivation, reflected in its achievements. The maladaptive dimensions, on the other hand, include concern over mistakes, doubts about actions, parental expectations and criticism, and socially-prescribed perfectionism. These dimensions reflect the individual's concerns related to errors and failure, fear of evaluation and criticism by others (Frost, Heimberg, Holt, Mattia & Neubauer, 1993). Several factors contribute to the development and maintenance of perfectionism; biological factors, personality traits of the parents, the child's temperament, as well as attachment styles and educational methods (Crain, 2005; Fitzsimons, 2011; Flett & Hewitt, 2002). Interaction with peers and teachers, and cultural values and norms are important as well (Flett & Hewitt, 2002). There are several measures available for the assessment of perfectionism; for children and adolescents the most suitable one is The Almost Perfect Scale – Revised (APS-R; Slaney et al., 2002), which has proven to be a useful tool in terms of both validity and reliability (Sastre-Riba, Pérez-Albéniz & Fonseca-Pedrero, 2016). Perfectionism has been largely studied amongst the population of gifted and talented children. Researches show that students with adaptive dimensions of perfectionism, in terms of their learning performance, present a more distinct management control, goal orientation approach, intrinsic motivation to learn (Eum & Rice, 2011), and a lower level of procrastination. On the contrary, maladaptive dimensions of perfectionism are associated with lower learning achievements of students (Bieling, Israel & Antony, 2004). School effectiveness in adolescence can be therefore defined as a precursor and outcome of perfectionism (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica & Baban, in press). General perfectionism positively correlates with test anxiety; here the positive correlation of dimension personal standards with active strategies of coping, and negatively with test anxiety is in the foreground. High levels of test anxiety are more typical for female students, with dominant strategies of avoidance and more expressed maladaptive dimensions of perfectionism (Eum & Rice, 2011). Interventions that aim to decrease the levels of perfectionism in children and adolescents are related to cognitive and emotional regulation, and metacognitive beliefs about abilities, self and the sense of failure (Flett & Hewitt, 2014). However, the data on the effectiveness of these interventions is rarely accessible (Schuder, Sharpe & Curwen, 2014). School counselors can help perfectionist students through psychological counseling and consultation with teachers and parents (Kottman, 2000). When working with perfectionist individuals it is useful to analyze the reasons for maintaining their posture. Those reasons might result from the tendency to deviate from mediocrity and making mistakes (Bieling et al., 2004). In this context, it is necessary to educate students about maladaptive dimensions of perfectionism, the significance of errors and the possibilities of seeking professional help: The main objective of interventions should be promoting children's resilience (Flett & Hewitt, 2014). Despite the fact that the issue has already been thoroughly researched, the future holds possibilities for an in-depth research, particularly welcomed in Slovenia.

## LITERATURA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. in Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Antony, M. in Swinson, R. (2009). *When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bastiani, A. M., Rao, R., Weltzin, T. in Kaye, W. H. (1995). Perfectionism in Anorexia Nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, *17*, 147–152.
- Benson, E. (2003). *The many faces of perfectionism*. [online] Apa.org. Pridobljeno z: <http://www.apa.org/monitor/nov03/manyfaces.aspx>
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. in Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1373–1385.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., Smith, J. in Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, *35*, 163–178.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A. in Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescent in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 711–729.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Volume 2, Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R. in Leung, A. W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions, and performance in the classroom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *18*, 98–120.
- Burka, B. J in Yuen, L. M. (2008). *Procrastination – why you do it, what to do about it now (Rev. ed.)*. Boston, Massachusetts: Da Capo Press. Pridobljeno z <http://m.friendfeed-media.com/4c1dba29eb8c59621afdecfd2b9064b8eb79a076>
- Burnam A., Komaraju, M., Hamel, R. in Nadler D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, *36*, 165–172.
- Burns, D. D. (1980, november). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, str. 34–52.
- Chang, H. K. (2014). The relationship between perfectionism, anxiety, and academic procrastination in college students. *Psychology Student Research Journal*, *2*, 6–13.
- Craddock, A. E., Church, W. in Sands, A. (2009). Family of origin as predictors of perfectionism. *Australian Journal of Psychology*, *61*, 136–144.
- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and applications (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. in Băban, A. (v tisku). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*. Pridobljeno s <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27237456>
- Eccles, J. S. in Midgley, C. M. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. V R. R. Ames in C. Ames (ur.), *Research on motivation in education* (str. 139–186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eum, K. in Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, *24*, 167–178.
- Fairweather-Schmidt, A. K. in Wade, T. D. (2015). Piloting a perfectionism intervention for pre-adolescent children. *Behaviour Research and Therapy*, *73*, 67–73.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, *26*, 75–84.
- Fletcher, K. L. in Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, *49*, 668–677.

- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. in Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85–94.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. in Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. V Ferrari, J. R., Johnson, J. L. in McCown, W. G. (ur.). *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment* (137–167).
- Flett, G. L. in Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in Schools*, 51, 899–912.
- Flett, G. L. in Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. V Flett, G. L. in Hewitt, P. L. (ur.). *Perfectionism. Theory, Research and Treatment* (5–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. in Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10, 731–735.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M. in Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. V Flett, G. L. in Hewitt, P. L. (ur.). *Perfectionism. Theory, Research and Treatment* (5–31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L. in Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 51, 50–60.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. in Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119–126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. in Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.
- Fitzsimons, K. (2011). Perfectionism, attachment and anxiety and depression. Pridobljeno z: [http://e-space.mmu.ac.uk/576742/1/Fitzsimons%20\(Kirsty\)%202011%20\(Salford\)%20Quantitative.pdf](http://e-space.mmu.ac.uk/576742/1/Fitzsimons%20(Kirsty)%202011%20(Salford)%20Quantitative.pdf)
- Ganske, K. H. in Ashby, J. S. (2007). Perfectionism and career decision-making self-efficacy. *Journal of Employment Counseling*, 44, 17–28.
- Gong, X., Fletcher, K. L. in Bolin, J. H. (2015). Dimensions of perfectionism mediate the relationship between parenting styles and coping. *Journal of Counselling and Development*, 93, 259–268.
- Guignard, J., Jacquet, A. in Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLoS ONE*, 7, 1–6.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *A Journal of Human Behavior*, 15, 27–33.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L. in Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32, 1049–1061.
- Hewitt, P. L. in Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.
- Hibbard, D. R. in Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: The influence of parenting style and gender. *Social behavior and Personality*, 42, 269–278.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B. in Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The perfectionism inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82, 80–91.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94–103.



- Jadidi, F., Mohammadkhani, S. in Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 534–537.
- Kranjec, E., Košir, K. in Komidar, L. (2016). Dejavniki akademskega odlašanja: vloga perfekcionizma, anksioznosti in depresivnosti. *Psihološka obzorja*, 25, 51–62.
- Kottman, T. (2000). Perfectionistic Children and Adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 3, 182–188.
- LoCicero, K. A. in Ashby, J. S. (1999). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22, 182–184.
- Lozano, L. M., Valor-Segura, I. in Lozano, L. (2015). Could a perfectionism context produce unhappy children? *Personality and Individual Differences*, 80, 12–17.
- McCloskey, J. D. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination (Magistrsko delo). Pridobljeno z <https://uta-ir.tdl.org/uta-ir/handle/10106/9538>
- Morris, L. in Lomax, C. (2014). Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19, 225–234.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. in Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33, 433–449.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386–390.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34, 545–562.
- Parker, W. D. in Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17, 173–175.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2012). Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. (2001). Metakognitivni ter motivacijsko čustveni procesi pri samoregulativnem učenju in učenčevi dosežki pri učenju materinega jezika. *Psihološka obzorja*, 10, 7–19.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. in Preusser, K. J. (1996). Perfectionism, relationships with parents, and self-esteem. *Individual Psychology*, 52, 246–260.
- Rice, K. G. in Lopez, F. G. (2004). Maladaptive perfectionism, adult attachment and self-esteem in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 7, 118–128.
- Rice, K. G. in Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment and adjustment. *Journal of Counselling Psychology*, 47, 238–250.
- Sastre-Riba, S., Pérez-Albéniz, A. in Fonseca-Pedrero, E. (2016). Assessing perfectionism in children and adolescents: Psychometric properties of the Almost Perfect Scale Revised. *Learning and Individual Differences*, 49, 386–392.
- Scher, S. J. in Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39, 385–398.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. V Ferrari, J. R., Johnson, J. L. in McCown, W. G. (ur.). *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment* (71–96).
- Schraw, G., Wadkins, T. in Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12–25.
- Schruder, C. R., Sharpe, G. W. B. in Curwen, T. (2014). Perfectionistic students: contributing factors, impacts and teacher strategies. *Journal of Elementary Education*, 24, 79–98.
- Siegle, D. in Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23, 39–44.

- Skinner, B. F. (1968). *The behaviour of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slade, P. D. in Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22, 372–390.
- Slaney, R. B. in Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study if a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74, 393–398.
- Slaney, R. B., Ashby, J. S. in Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its measurement and career relevance. *Journal of Career Assessment*, 3, 279–297.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. V G. L. Flett in P. L. Hewitt (ur.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 63–88). Washington, DC: American Psychological Association
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. in Ashby, J. S. (2001). The almost perfect scale – Revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130–145.
- Soares, M. J., Pereira, A. T., Araújo, A., Silva, D., Valente, J., Noqueira, V., Roque, C. in Macedo, A. (2016). The H&F-multidimensional perfectionism scale 13 (H&F-MSP<sub>13</sub>): Construct and convergent validity. *European Psychiatry*, 33, 345–345.
- Solomon, L. J. in Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Understanding the Relationship between Perfectionism and Achievement Motivation in Gifted College Students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 219–231.
- Stallman, H. M. in Hurst, C. P. (2011). The factor structure of the Frost multidimensional perfectionism scale in university students. *Australian Psychologist*, 46, 229–236.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. V S. M. Murphy (ur.), *Oxford handbook of sport and performance psychology* (str. 294–306). New York: Oxford University.
- Stoeber, J. in Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319.
- Stoeber, J. in Yang, H. (2015). Physical appearance perfectionism explains variance in eating disorder symptoms above general perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 86, 303–307.
- Stornelli, D., Flett, G. L. in 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, 267–283.
- Stumpf, H. in Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristic. *Personality and Individual Differences*, 28, 837–852.
- Terry-Short, L. A., Owens, G., Slade, P. D. in Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18, 663–668.
- Weiner, B. A. in Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52, 632–636.
- Zhang, B in Cai, T. (2011). Moderating effects of self-efficacy in the relations of perfectionism and depression. *Studia Psychologica*, 54, 15–21.