

Pedagoška obilježja perfekcionizma darovitih učenika

Novoselić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:179962>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-18**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Dvopredmetni studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije

Ivana Novoselić

Pedagoška obilježja perfekcionizma darovitih učenika

Diplomski rad

Mentor: prof. dr. sc. Goran Livazović

Osijek, 2024.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Dvopredmetni studij Hrvatskoga jezika i književnosti i Pedagogije

Ivana Novoselić

Pedagoška obilježja perfekcionizma darovitih učenika

Diplomski rad

Društvene znanosti, pedagogija, posebne pedagogije

Mentor: prof. dr. sc. Goran Livazović

Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisao/napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 22. kolovoza 2024.

Ivana Novoselić, 0122230740
Ime i prezime studenta, JMBAG

Sadržaj

I. UVOD.....	1
II. TEORIJSKA POLAZIŠTA.....	2
2.1. Adolescencija.....	2
2.1.1. Okruženje i ključni utjecaji u adolescenciji.....	3
2.1.1.1. Obitelj i njezin doprinos adolescentskom razvoju.....	7
2.1.1.2. Značaj vršnjačkih odnosa za razvoj adolescenata.....	8
2.1.1.3. Školsko okruženje i njegova uloga u poticanju razvoja učenika.....	10
2.1.1.4. Učinci slobodnog vremena na razvoj mladih.....	13
2.2. Teorijske osnove darovitosti.....	15
2.2.1. Specifičnosti u socio-emocionalnom funkcioniranju darovitih adolescenata....	18
2.3. Definiranje perfekcionizam.....	23
2.3.1. Tipovi i dimenzije perfekcionizma.....	23
2.3.2. Perfekcionizam u adolescenciji.....	25
III. METODOLOGIJA PREGLEDNE ANALIZE EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA.....	26
IV. PREGLED REZULTATA ISTRAŽIVANJA O PERFEKCIONIZMU DAROVITIH UČENIKA.....	27
4.1. Predisponirajući faktori za razvoj perfekcionizma.....	27
4.1.1. Značaj genetskog nasljeđa u razvoju perfekcionizma.....	27
4.1.2. Uloga sociodemografskih čimbenika u oblikovanju perfekcionizma.....	27
4.1.3. Povezanost perfekcionizma s obiteljskim i školskim okruženjem.....	29
4.2. Povezanost darovitosti i sklonosti razvoju određenog tipa perfekcionizma	31
4.3. Učinci i posljedice perfekcionizma.....	32
4.3.1. Perfekcionizam i mentalno zdravlje učenika.....	32
4.3.2. Utjecaj perfekcionizma na školske navike i akademski uspjeh.....	33
4.3.3. Utjecaj perfekcionizma na socijalne odnose u adolescenciji.....	35
4.3.4. Perfekcionizam, opće funkcioniranje i razvoj adolescenata.....	36
V. RASPRAVA.....	38
VI. ZAKLJUČAK.....	45
VII. LITERATURA.....	46

Sažetak

Perfekcionizam, jedna od osobina često povezivanih s darovitošću, danas je rastuća pojava među adolescentima. Uvodni dio ovog rada bavi se međuodnosom adolescencije kao ranjivog životnog razdoblja, darovitosti te perfekcionizma kao višedimenzionalne pojave. Nakon teorijskih polazišta, središnji dio rada donosi pregled istraživanja o perfekcionizmu darovitih učenika, pronađenih pretragom baza podataka ERIC, PubMed i ResearchGate platformi. Istraživanja su odabrana pomoću unaprijed definiranih kriterija uključivanja i isključivanja, a rasprava je potaknuta pregledom njihovih ključnih nalaza. Cilj pregleda bio je sumirati dosadašnja saznanja iz područja perfekcionizma darovite djece te ponuditi smjernice za buduća istraživanja, ali i pedagošku praksu. Rezultati pregleda pokazuju kako je broj istraživanja u ovom području relativno ograničen, no postojeći su nalazi ipak ukazali na važnost predisponirajućih faktora kao što su obiteljsko i školsko okruženje za razvoj perfekcionizma, ali i na moguće učinke različitih dimenzija perfekcionizma na emocionalno, socijalno i akademsko funkcioniranje darovitih adolescenata.

Ključne riječi: *adolescencija, darovitost, perfekcionizam*

I. UVOD

U današnjem dinamičnom društvenom okruženju, adolescenti se suočavaju s brojnim izazovima koji oblikuju njihov cjelokupni razvoj. Posebnu pažnju zaslužuju daroviti adolescenti, koji su često izloženi jedinstvenim stresorima povezanim sa specifičnim sposobnostima, očekivanjima okoline i osobnim ambicijama. Iako su ovi mladi pojedinci često prepoznati po svojim izuzetnim sposobnostima i potencijalu, njihov put može biti dodatno opterećen složenim stresnim faktorima koji značajno nadilaze one s kojima se suočavaju njihovi vršnjaci. Takvi faktori mogli bi imati dalekosežne utjecaje na njihovo opće blagostanje, ali i na način na koji doživljavaju i izražavaju vlastite sposobnosti. Stoga, ovim se radom nastoji olakšati razumijevanje specifičnih izazova s kojima se suočavaju daroviti adolescenti te načina na koji perfekcionizam dodatno komplicira njihovo iskustvo.

Dok autorica Cvetković Lay (2010) prenosi zapažanja kako su darovita djeca i mladi oni o čijim karakteristikama i odgojno-obrazovnim potrebama postoji najviše predrasuda, Linda Silverman (1999) ističe da perfekcionizam predstavlja najslabije shvaćen aspekt njihove osobnosti. Perfekcionizam, zbog širokog spektra funkcionalnih posljedica koje sa sobom donosi, od devedesetih godina prošlog stoljeća nastoji se objasniti kroz prizmu svoje višedimenzionalnosti. U prvom dijelu ovoga rada, teorijska polazišta pružaju široki okvir za razumijevanje međusobnog odnosa adolescencije, darovitosti i perfekcionizma, s posebnim naglaskom upravo na složenosti tipova i dimenzija perfekcionizma. Navedena teorijska polazišta ključna su i za stvaranje sveobuhvatne slike o izazovima s kojima se suočavaju daroviti adolescenti.

Potreba za izradom preglednog rada prepoznata je u još uvijek relativnoj neistraženosti fenomena darovitosti, posebno kada je riječ o s njom često povezivanoj osobini – perfekcionizmu. Cilj je ovog pregleda obuhvatiti dosadašnje rezultate istraživanja o perfekcionizmu darovitih učenika, uzimajući u obzir njegove predisponirajuće faktore te učinke u području emocionalnog, socijalnog i akademskog funkcioniranja. S obzirom na to da se daroviti pojedinci mogu značajno razlikovati od svojih vršnjaka u mnogim aspektima, javlja se očigledna potreba za istraživanjem fenomena perfekcionizma među darovitim učenicima. Utvrđivanje sličnosti i razlika unutar obje skupine učenika i otkrivanje razloga tih razlika može biti od velike važnosti, no za napomenuti je da je razumijevanje perfekcionizma među darovitim učenicima ključno ne samo za njihovo individualno blagostanje, već i za razvoj učinkovitih obrazovnih i pedagoških strategija koje će pomoći da svi učenici ostvare svoj puni potencijal.

II. TEORIJSKA POLAZIŠTA

2.1. Adolescencija

Općeprihvaćena definicija adolescencije kao životnog razdoblja između djetinjstva i odrasle dobi, koje karakteriziraju brze fizičke, emocionalne, kognitivne i socijalne promjene, nastala je kao kombinacija opisa različitih aspekata razvoja koje su proučavali brojni istraživači i teoretičari. Jedan od istaknutih autora je Piaget (1972), koji adolescenciju opisuje kao razdoblje formalnih operacija, kada mladi razvijaju sposobnost apstraktnog mišljenja, logičkog zaključivanja i hipotetičko-deduktivnog razmišljanja. Piagetova teorija kognitivnog razvoja naglašava kako mladi u ovoj fazi počinju koristiti apstraktne koncepte i razvijati vlastite teorije o svijetu. S druge strane, Erikson (1950) adolescenciju definira kroz krizu identiteta nasuprot konfuziji uloga, koja se javlja tijekom ovog razdoblja. Prema Eriksonu, ključno je reći kako se radi o vremenu kada mladi traže svoj identitet i svrhu. Erikson ističe da je ovo razdoblje presudno za formiranje stabilnog identiteta, pri čemu uspješno razrješavanje krize identiteta vodi do osjećaja jedinstva i svrhe, dok neuspjeh može rezultirati konfuzijom i nesigurnošću. Nadalje, za istaknuti su i razmišljanja Bandure (1977), koji naglašava važnost socijalnog učenja tijekom adolescencije. Prema njegovoj teoriji, adolescenti uče promatranjem i imitacijom drugih, što je ključno za njihov socijalni i emocionalni razvoj. Autor je uveo i koncept samoučinkovitosti, koji je ključan za razumijevanje načina na koji adolescenti razvijaju vjeru u svoje sposobnosti. Osim navedenih, za razumijevanje adolescencije važan je i Kohlberg (1981), koji je to razdoblje opisao kao ključnu fazu za razvoj moralnog rasuđivanja jer tada pojedinci prelaze iz konvencionalne u postkonvencionalnu fazu moralnog razvoja. Autor tvrdi da je adolescencija vrijeme kada većina mladih počinje razmišljati o moralnim dilemama na apstraktniji način. Kohlbergova teorija moralnog razvoja sugerira da adolescenti počinju preispitivati društvene norme i razvijati vlastita moralna načela, što je ključno za formiranje zrelog moralnog identiteta.

Većina se autora slaže kako adolescencija traje otprilike od 10. ili 12. godine do oko 18. ili 21. godine života. Ova definicija može varirati ovisno o izvoru i kontekstu, ali obično se adolescencija dijeli na tri glavne faze: ranu, srednju i kasnu adolescenciju (Santrock, 2019; Steinberg, 2014). Međutim, kako tvrdi Coleman (1990), nije moguće biti siguran kada adolescencija uistinu počinje, a kada završava. Naime, navedeno ovisi o psihofizičkom razvoju svakog pojedinca te o mnoštvu društvenih, kulturnih, povijesnih i ekonomskih čimbenika. No ono što je sigurno jest da je adolescencija relativno kratko razdoblje tijekom kojeg pojedinac mora upoznati sebe te istovremeno ispuniti brojna vlastita i tuđa očekivanja.

2.1.1. Okruženje i ključni utjecaji u adolescenciji

Prilikom definiranja i detaljnijeg opisivanja adolescencije kao razvojne životne faze pojedinca, većina se autora slaže da je riječ o vremenu formiranja vlastitoga identiteta i vremenu izgradnje vizije budućnosti (Biti i sur., 1986; Livazović 2017). Navedeno potvrđuje i tumačenje Kapor Stanulović (1998), koja navodi da je početak adolescencije vrijeme za otkrivanje, a kraj za uspostavljanje osobnog identiteta. U tom kontekstu, Biti i suradnici (1986) smatraju da je za razvoj identiteta važno savladavanje brojnih unutrašnjih i vanjskih konfliktnih kriza. Zbog navedenog, često se razdoblje adolescencije naziva razdobljem "bure i oluje". Riječ je o razdoblju kojeg karakterizira mnoštvo novih spoznaja, stjecanje novih iskustava, ali ujedno i niz novih prepreka, izazova i problema.

Prema Gruden (2000), problemi se adolescenata mijenjaju u skladu sa sazrijevanjem i promjenom kronološke dobi. Prvotno se javljaju problemi s povećanom osjetljivošću i ranjivošću na promjene u tjelesnom izgledu, problemi s prehranom te povećana anksioznost uzrokovana prelaskom iz osnovne u srednju školu. Slijedi eksperimentiranje s opojnim sredstvima i zanimanje za spolni identitet. Kasnu adolescenciju obilježava faza autonomije, usmjeravanje prema visokoškolskom obrazovanju, uspostavljanje dubljih romantičnih odnosa i osamostaljivanje. Kako objašnjava Bell (2016), tijekom adolescencije složena interakcija između temeljnih bio-kognitivnih razvojnih procesa i okruženja stvara probleme ili razvojne izazove socijalne i psihološke prirode za adolescente. Prema Steinbergu (2014), postoji pet važnih psihosocijalnih razvojnih izazova tijekom adolescencije, a to su: identitet, seksualnost, intimnost, autonomija i postignuće. Upravo su spomenute krize čimbenici koji čine ove razdoblje osjetljivim. Dakle, adolescencija predstavlja izrazito nestabilno prijelazno razdoblje, budući da se osoba ne smatra niti djetetom niti odraslim čovjekom. U odnosu na navedeno, prema Lacković Grgin (2006), zbog nedefinirane pozicije između djetinjstva i odraslosti, adolescenti se nalaze u poziciji uspostavljanja ravnoteže između vlastitih očekivanja, želja i potreba te očekivanja vršnjačke i „odrasle” okoline. Govoreći o formiranju identiteta, može se reći da osoba postiže ostvareni identitet ukoliko uspješno riješi krizu i iz nje proizađe s definiranim ciljevima i vrijednostima. Međutim, u ovoj životnoj fazi česte su difuzije identiteta, koje se manifestiraju u nesigurnosti shvaćanja samoga sebe, visokom stupnju unutarnje napetosti i tjeskobe te u nepredvidivom ponašanju, a dugoročno takvo stanje može dovesti do razvijanja negativnog identiteta (Biti i sur., 1986).

Uz psihološko i kognitivno sazrijevanje adolescenata, popratno se javljaju i biološke i fizičke promjene. Promjene u ljudskom tijelu i mozgu u razdoblju adolescencije imaju veliki utjecaj na ponašanje adolescenata. Osim unutarnjih čimbenika, i vanjski čimbenici utječu na psihološki, kognitivni, emocionalni te socijalni razvoj. Dakle, razvoj adolescenata je složen te uključuje interakciju između temeljnih bioloških i kognitivnih razvojnih procesa i jedinstvenog okruženja u kojem adolescent živi (Bronfenbrenner, 1977).

U tom kontekstu nužno je spomenuti *Ekološko sustavnu teoriju ljudskog razvoja*, koju uspostavlja i razrađuje američki psiholog Urie Bronfenbrenner kasnih 1970-ih. Bronfenbrennerova teorija pretpostavlja da je razvoj pojedinca pod utjecajem niza međusobno povezanih sustava, a oni uključuju *mikrosustav*, *mezosustav*, *egzosustav*, *makrosustav* i *kronosustav*, od kojih svaki predstavlja različite razine utjecaja okoline na rast, razvoj i ponašanje pojedinca (Bronfenbrenner, 1977). Mikrosustav autor opisuje kao najutjecajniju razinu, a odnosi se na najneposredniju okolinu jedne osobe u razvoju, poput obitelji i škole. Budući da je pet sustava međusobno povezano, utjecaj jednog sustava na djetetov razvoj ovisi o njegovom odnosu s ostalima. Odnosi u mikrosustavu jesu dvosmjerni, a interakcije koje dijete ima s najbližim ljudima i okolinom izravno utječu na njegov razvoj. Važno je pritom naglasiti kako dijete nije samo pasivni primatelj, već i aktivni sudionik u tim dvosmjernim interakcijama. Mezosustav je mjesto gdje pojedinačni mikrosustavi pojedinca ne funkcioniraju neovisno, već su međusobno povezani i utječu jedni na druge. Primjerice, otvorena komunikacija između djetetovih roditelja i učitelja osigurava dosljednost u oba okruženja, dok sukob između njih stvara napetost koja negativno utječe na dijete. Sljedeći sustav spominje se pod nazivom egzosustav te uključuje formalne i neformalne društvene strukture. Iako nije u izravnoj interakciji s djetetom, ovaj sustav može utjecati na njegovu bližu okolinu. Tako roditeljev stresan posao i raspored rada utječu na njihovu dostupnost, resurse i raspoloženje u odnosu s djetetom. Isto tako, odluke lokalnih školskih odbora o financiranju i programima mogu utjecati na kvalitetu obrazovanja koje dijete dobiva. Čak i širi utjecaji poput vladinih politika, masovnih medija i resursa zajednice oblikuju djetetov mikrosustav. Zatim slijedi makrosustav, koji se fokusira na to kako kulturni elementi utječu na djetetov razvoj, a sastoji se od kulturnih ideologija, stavova i društvenih uvjeta u koje su djeca uronjena. Ovaj se sustav razlikuje od prethodnih jer se ne odnosi na specifično okruženje pojedinca u razvoju, već na prethodno uspostavljeno društvo i kulturu u kojoj se dijete razvija. Uvjerenja o rodnim ulogama, individualizmu, obiteljskim strukturama i društvenim pitanjima uspostavljaju norme i vrijednosti koje prožimaju mikrosustave djeteta. Na primjer, dječaci odrasli u patrijarhalnim

kulturama mogu biti socijalizirani da preuzmu dominantne muške uloge. Socioekonomski status također ima utjecaj na makrorazini – djeca iz imućnih obitelji vjerojatno će imati više obrazovnih prednosti u odnosu na djecu odgajanu u siromaštvu. Čak i unutar zajedničkog makrosustava, tumačenja normi se razlikuju – nemaju sve obitelji iz iste kulture iste vrijednosti ili norme. Posljednji je sustav nazvan kronosustav, a odnosi se na mijene i prijelaze tijekom djetetova života. Takve promjene okoline mogu biti predviđene, poput polaska u školu, ili nepredviđene, poput razvoda roditelja ili promjene škole kada se roditelji presele zbog posla. Također, povijesni događaji poput recesije ili rata dio su kronosustava. Kako djeca rastu i ulaze u nova okruženja, i fizičke i kognitivne promjene uzajamno djeluju na promjenjiva društvena očekivanja. Na primjer, izazovi puberteta u kombinaciji s prijelazom u srednju školu utječu na samopoštovanje i akademski uspjeh. Kako djeca reagiraju na očekivane i neočekivane životne prijelaze ovisi o podršci njihovih ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1977).

U kasnijem razvoju svoje teorije, Bronfenbrenner je u suradnji s Morrisom dodatno razradio svoje ideje kroz *Bioekološki model ljudskog razvoja* (Bronfenbrenner i Morris, 2016). Ova nadogradnja donosi nekoliko važnih novina u razumijevanju razvoja pojedinca, naglašavajući dinamičnu interakciju između pojedinca i okoline. Ključne komponente modela uključuju proksimalne procese, osobne karakteristike, vremensku dimenziju i kontekstualne utjecaje. Autori posebno ističu važnost proksimalnih procesa, koji se odnose na redovite, svakodnevne interakcije pojedinca s ljudima, objektima i simbolima iz njegove okoline. Ovi procesi smatraju se glavnim pokretačima razvoja. Proksimalni procesi mogu uključivati aktivnosti poput druženja s roditeljima, učenja u školi, socijalnih interakcija s vršnjacima i druge ponavljajuće aktivnosti koje oblikuju kognitivni, emocionalni i društveni razvoj pojedinca. Njihova učinkovitost ovisi o učestalosti, trajnosti i kvaliteti tih interakcija. Osim toga, model stavlja veći naglasak na individualne karakteristike osobe koje oblikuju način na koji ona doživljava okolinu i sudjeluje u proksimalnim procesima. Ove karakteristike mogu uključivati temperament, sposobnosti, motivaciju i emocionalnu stabilnost. Bronfenbrenner i Morris ističu da razvoj nije jednostrano uvjetovan okolinom, već da pojedinac svojim osobinama također aktivno utječe na svoju okolinu. Nadalje, autori uvode važnu dimenziju vremena u razvojnu teoriju. To uključuje vremenske promjene unutar pojedinca i okoline, koje Bronfenbrenner opisuje kroz dva aspekta: mikrovrijeme (kratkoročne interakcije koje se događaju u stvarnom vremenu, poput jednog dana ili događaja) i makrovrijeme (širi povijesni kontekst, razvojne promjene u dugoročnom vremenu). Razvoj pojedinca ovisi o promjenama kroz vrijeme, uključujući kritične životne prijelaze kao što su polazak u školu, pubertet, selidbe ili obiteljske

promjene poput razvoda. Bronfenbrenner i Morris nadalje proširuju teoriju kako bi uključili multidimenzionalne utjecaje koji dolaze iz različitih sustava. Proksimalni procesi odvijaju se unutar već spomenutih sustava (mikro, mezo, egzo, makro i kronosustava), a važno je razumjeti da razvoj pojedinca ovisi o međusobnom djelovanju ovih sustava i o tome kako se ti sustavi mijenjaju kroz vrijeme. Nadogradnja Bioekološkim modelom omogućuje dublje razumijevanje kako pojedinac i njegova okolina kontinuirano međusobno utječu jedno na drugo, i kako ta interakcija nije statična već se razvija kroz vrijeme i različite faze života. Model integrira i naglašava aktivnu ulogu pojedinca u njegovom razvoju, kao i važnost socio-kulturnog i povijesnog konteksta.

U odnosu na navedeno, kako objašnjava i Bouillet (2019), osnovna postavka teorije je da su osoba i okolina u neprekidnom dvosmjernom međusobnom utjecaju. Najsnažnije utjecaje na pojedinca dakako imaju roditelji, skrbnici, uža i proširena obitelj te vršnjaci i prijatelji, no važan je i utjecaj čimbenika koji tvore slobodno vrijeme pojedinca. Naime, potonje se u kontekstu razvoja djeteta u zadnjih nekoliko desetljeća pojačano proučava, a naglasak je stavljen na važnost kvalitete provođenja slobodnoga vremena u svrhu smanjenja rizika za razvoj devijantnoga ponašanja pojedinca. Uzelac (1995) takvo ponašanje opisuje kao ono koje se u velikoj mjeri razlikuje od uobičajenog ponašanja većine mladih u određenoj sredini, ponašanja koja su štetna i/ili opasna za osobu koja se tako ponaša, ali i za njezinu širu okolinu te ponašanje koja iz tih razloga zahtijevaju dodatnu stručnu i/ili širu društvenu pomoć kako bi se takva osoba socijalno integrirala. Dakle, bez zdravog okruženja dijete ili adolescent može usvojiti obrasce ponašanja i strategije koje bi mogle oštetiti njegovo fizičko i mentalno zdravlje. Kako je prethodno objašnjenja *Ekološko sustavna teorija*, ujedno je potrebno spomenuti rizične i zaštitne čimbenike koji oblikuju pojedinca. Naime, rizični čimbenici povećavaju izgleda za pojavu rizičnih ponašanja, dok zaštitni čimbenici smanjuju tu mogućnost. Međutim, prisutnost rizičnih čimbenika ne znači nužno da će rizična ponašanja doista nastupiti, kao što ni prisutnost zaštitnih čimbenika ne garantira da će rizična ponašanja biti spriječena (Hawkins i sur., 1992). Spomenuti čimbenici mogu biti prisutni na individualnoj, obiteljskoj, socijalnoj ili široj društvenoj razini. U tom kontekstu, u nastavku se detaljnije opisuju obilježja utjecaja obitelji, vršnjaka, školske okoline i slobodnog vremena na adolescenta i njegovo ponašanje.

2.1.1.1. Obitelj i njezin doprinos adolescentskom razvoju

Obitelj, kao primarna socijalna zajednica, igra nezamjenjivu ulogu u oblikovanju djetetovih i adolescentovih stavova, ponašanja i vrijednosti. Kroz svakodnevne interakcije, emocionalnu potporu i modeliranje, obitelj postavlja temelje za razvoj zdravog identiteta i socijalnih vještina mladih ljudi. Navedeno potvrđuje razmišljanje Haines i suradnika (2016), koji smatraju da obitelj nosi temeljnu ulogu u uspostavljanju i održavanju svih djetetovih potreba. Istraživanjem koje su proveli Lacković Grgin, Penezić i Žutelija (2001) utvrđeno je da adolescenti u odnosu na ranije razvojno razdoblje provode manje vremena u interakciji s roditeljima, te je povećana separacije djeteta od roditelja, ponajprije zbog pretjerane zauzetosti radom suvremenih roditelja. U kontekstu adolescencije, roditelji svojim roditeljskim stilom, ponašanjem i vrijednostima oblikuju adolescenta, utječu na formiranje njegove slike o sebi, razvoj njegovih vještina i kompetencija, uspostavljanje vrijednosti i navika, ali imaju i značajan utjecaj na mentalno zdravlje, emocionalnu i socijalnu inteligenciju te osjećaj pripadnosti i sigurnosti adolescenta. „Roditelj adolescentu treba pružiti emocionalnu potporu, dnevnu i životnu organizaciju te postaviti jasna pravila ponašanja” (Đuranović, 2013: 32). Naime, odnos roditelja i adolescenta postaje ozbiljniji te je roditeljev utjecaj učinkovit jedino u situacijama uzajamne naklonosti i poštovanja. Bliski odnosi, zdrava i otvorena komunikacija te percipirana podrška roditelja osobito su važni tijekom adolescencije, kada dolazi do intenzivnih promjena.

U svojoj knjizi *Adolescence*, Steinberg (2014) detaljnije razmatra kako različiti obiteljski čimbenici mogu utjecati na razvoj adolescenata. Njegova istraživanja ukazuju na to kako negativni obiteljski uvjeti mogu predstavljati značajne rizike za emocionalno i psihološko zdravlje pojedinca. Govoreći o razdoblju adolescencije, čimbenici rizika unutar obitelji bili bi česti konflikti, stresne situacije i nasilje, nerealna očekivanja i pritisci roditelja, nedostatak podrške te socijalna izolacija. U današnjem društvu češći su, kako objašnjava Lacković Grgin (2006), netradicionalni oblici obitelji, te je visoka stopa razvoda braka. Ipak, struktura obitelji ima manji značaj za rizično ponašanje mladih kada je kvaliteta obiteljskih odnosa kontrolirana (Demuth i Brown, 2004; prema Andrews i sur., 2006). Kao najznačajnije zaštitne čimbenike u adolescenciji autori navode roditeljsku uključenost, toplinu, nadzor, brižnost i komunikaciju, kao i samo vrijeme provedeno s obitelji (Bašić i sur., 2009). Prema Previšiću (2003), kako god obitelj izgledala, ona ostaje „mjesto i vrijeme“ rađanja, odrastanja i življenja, u kojemu odgoj uvijek i trajno ima nezamjenjivu ulogu.

2.1.1.2. Značaj vršnjačkih odnosa za razvoj adolescenata

„Uz obiteljske, vršnjački su odnosi iznimno važni za normalan psihosocijalni razvoj adolescenata” (Đuranović, 2013:39). U školi i izvan nje, adolescenti provode značajnu količinu vremena u prisutnosti svojih vršnjaka. Prema Boyd (2014), u današnje je vrijeme naglasak na virtualnim odnosima s vršnjacima, a prema Petroviću (2009) čak 50% svog „budnog“ vremena adolescenti provode u vršnjačkoj grupi, nasuprot svega 15% vremena koje provode sa svojim roditeljima. „Ono što adolescent traži od vršnjačke skupine jesu prije svega podrška i modeli koje ne dobiva od strane roditelja i odraslih” (Petrović, 2009: 345). Vršnjačke grupe, prema Lacković Grgin (2006), predstavljaju modele za učenje uloga i određuju standarde ponašanja, pri čemu dolazi do konformiranja, odnosno prilagodbe ponašanja adolescenta s obzirom na očekivanjima vršnjaka. Lacković Grgin (2006) konformiranje opisuje kao nastojanje mladih da budu slični vršnjacima, njihovim interesima i vrijednostima, što se odražava na njihov položaj u grupama kojima pripadaju.

Dakle, osim pozitivnih obiteljskih odnosa, za zdrav razvoj adolescenta od iznimne su važnosti i poticajni vršnjački odnosi. Laursen i Hartup (2002) navode kako su istraživanja pokazala da su prijateljstva među adolescentima složenija od prijateljstava iz djetinjstva te da uključuju veću intimnost, povjerenje i reciprocitet. Navedeno proizlazi iz promjena u sposobnostima adolescenata da razumiju druge, odnose te društvena pravila i strukture (Darling i sur., 2008). Dobrobiti pozitivne vršnjačke skupine, kako objašnjavaju Solomon i Knafo (2007), očituju se u dobrom mentalnom zdravlju adolescenta, povećanom zadovoljstvu, samopouzdanju i samopoštovanju te smanjenoj razini usamljenosti.

Istraživanja pokazuju da su vršnjački odnosi u digitalnom okruženju, poput društvenih mreža, od ključnog značaja za psihosocijalni razvoj adolescenata. Twenge (2019) ukazuje na zabrinjavajući trend u kojem vrijeme provedeno na društvenim mrežama korelira s porastom problema s mentalnim zdravljem kod adolescenata, uključujući depresiju i anksioznost. Iako digitalne platforme omogućuju povezanost, također povećavaju izloženost savršenim prikazima života drugih, što može dovesti do osjećaja nezadovoljstva i niskog samopouzdanja, osobito kod adolescenata sklonih perfekcionizmu (Flett i Hewitt, 2016; Valkenburg, 2022). Vršnjački odnosi na društvenim mrežama mogu dodatno otežati socijalnu dinamiku, otvarajući vrata negativnim iskustvima poput cyberbullyinga i stalne socijalne usporedbe (Rideout i Robb, 2021).

Nadalje je važno naglasiti kako, prema *teoriji primarne socijalizacije*, vršnjačke grupe mogu utjecati na prijenos prosocijalnih ili devijantnih normi (Gardner i Steinberg, 2005). Ova teorija sugerira da vršnjaci mogu oblikovati ponašanje adolescenata kroz socijalne norme koje prihvaćaju ili promiču. Adolescenti su osobito podložni utjecaju svojih vršnjaka u situacijama koje uključuju rizik. Istraživanja su pokazala da su adolescenti skloniji preuzimanju rizika kada su u društvu vršnjaka nego kada su sami (Gardner i Steinberg, 2005). Ovaj fenomen ukazuje na važnost vršnjačkih grupa u oblikovanju ponašanja adolescenata, gdje socijalni pritisak može potaknuti ili pojačati rizične aktivnosti. Kroz interakcije unutar vršnjačkih skupina, adolescenti mogu biti izloženi normama i ponašanjima koja utječu na njihov razvoj i socijalnu prilagodbu (Gardner i Steinberg, 2005).

Daroviti adolescenti, skloni visokim standardima i perfekcionizmu, posebno su ranjivi u takvim okruženjima. Istraživanja sugeriraju da daroviti učenici, zbog svojih izuzetnih intelektualnih sposobnosti i visoke samosvijesti, osjećaju pritisak da se istaknu ne samo u akademskim krugovima već i među vršnjacima (Neihart, 2020). U digitalnoj sferi, taj pritisak može biti pojačan stalnom izloženošću savršenim prikazima života na društvenim mrežama, što često dovodi do osjećaja neadekvatnosti i straha od neuspjeha, te povećava rizik od mentalnih poremećaja poput anksioznosti i depresije (Flett i Hewitt, 2016).

Osim toga, vršnjački odnosi igraju ključnu ulogu u formiranju identiteta adolescenata. Interakcije s vršnjacima omogućuju eksperimentiranje s različitim ulogama i identitetima, što doprinosi procesu samorazumijevanja i sazrijevanja (Arnett, 2018). Daroviti adolescenti često se suočavaju s izazovima balansiranja između želje za pripadanjem i težnje ka izvrsnosti, što može rezultirati unutarnjim konfliktima i povećanom osjetljivošću na pritiske iz vršnjačkih interakcija, dodatno pojačavajući njihov perfekcionizam i utječući na emocionalnu dobrobit (Moon, 2012).

2.1.1.3. Školsko okruženje i njegova uloga u poticanju razvoja učenika

Poznavajući Bronfenbrennerov ekološki model, postaje jasno da škola predstavlja jedno od ključnih okruženja za razvoj i socijalizaciju mladih ljudi. Škola, ukoliko prepoznaje svoje resurse i potrebe, može imati značajan utjecaj na različite aspekte života djece i mladih. Iako svaki pojedinac donosi vlastite snage i rizike, škola, kao sredstvo jednakosti, svima treba pružiti priliku za zdrav i sveobuhvatan razvoj. Kao mjesto u kojem adolescenti provode većinu svog vremena, ona predstavlja idealno okruženje za promociju mentalnog zdravlja i prevenciju internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju. Programi usmjereni na sve učenike, poput onih za promociju i prevenciju, doprinose razvoju snaga, otpornosti, socioemocionalnih vještina i emocionalne inteligencije, čime pomažu mladima u suočavanju sa svakodnevnim stresom (Antolić i Novak, 2016).

Istraživanja su pokazala kako su programi poput *MindMatters* i *KidsMatter*, implementirani u školama diljem Australije, značajno poboljšali socioemocionalne vještine učenika, smanjili učestalost depresivnih simptoma i potaknuli pozitivne međuvršnjačke odnose (Wyn i sur., 2021). *MindMatters* je program koji integrira mentalno zdravlje u svakodnevni školski kurikulum, omogućujući nastavnicima i školskim djelatnicima da kroz strukturirane lekcije i radionice pomognu učenicima razviti sposobnosti za upravljanje stresom, emocionalnim izazovima te graditi zdravije odnose. Fokus programa nije samo na rješavanju problema kada se oni već pojave, već na stvaranju proaktivnog okruženja koje potiče emocionalnu stabilnost i otpornost. S druge strane, *KidsMatter* se primarno fokusira na učenike osnovnoškolskog uzrasta, promovirajući mentalno zdravlje kroz četiri ključna modula: promicanje pozitivnog mentalnog zdravlja, usmjerenost na prevenciju mentalnih poteškoća, rano otkrivanje problema i suradnju sa zajednicom, posebice roditeljima i skrbnicima. Program naglašava važnost snažnih odnosa između roditelja, učitelja i učenika u stvaranju podržavajućeg okruženja, a istraživanja pokazuju da su škole koje su implementirale *KidsMatter* zabilježile smanjenje simptoma depresije i anksioznosti kod učenika, kao i poboljšanje njihovih akademskih rezultata i socijalnih interakcija (Slee i sur., 2009). Ono što oba programa čini posebno učinkovitima je njihov sustavan pristup u kojem su cijela školska zajednica, uključujući učenike, nastavnike, roditelje i širu zajednicu, aktivno uključeni u proces stvaranja pozitivne klime. Programi također uključuju stručno usavršavanje nastavnika kako bi bili bolje pripremljeni za prepoznavanje i odgovor na emocionalne potrebe učenika, ali i za integraciju mentalnog zdravlja u svoj svakodnevni rad. Nastavnici koji su sudjelovali u ovim programima izvještavaju o poboljšanju svojih pedagoških praksi, posebice u sposobnosti prepoznavanja rizičnih

ponašanja i pružanja podrške učenicima s emocionalnim problemima. Jedno od ključnih postignuća ovih programa je smanjenje stigme povezane s mentalnim zdravljem. Mnogi učenici često ne traže pomoć zbog straha od osude ili neprihvatanja, no kroz *MindMatters* i *KidsMatter*, učenici su postali svjesniji važnosti mentalnog zdravlja, kao i dostupnih resursa i podrške. Istraživanja također ukazuju na dugoročan pozitivan učinak ovih programa, budući da učenici koji su sudjelovali u njima pokazuju povećanu otpornost na stres i bolje suočavanje s izazovima i u kasnijim fazama života (Wyn i sur., 2021).

Nadalje, jedan je od recentnijih pristupa koji je postao sve popularniji u školskim okruženjima uvođenje *mindfulness* programa za učenike. Istraživanja pokazuju da tehnike *mindfulnessa* pomažu učenicima u regulaciji emocija, smanjenju stresa i boljoj koncentraciji na školske zadatke. Program *MindUP*, razvijen od strane organizacije *The Hawk Foundation*, primjer je kako se socioemocionalno učenje može integrirati u školski kurikulum s ciljem poboljšanja mentalnog zdravlja i akademskog uspjeha adolescenata (Schonert-Reichl i sur., 2015). Ovi programi, koji uključuju vježbe disanja, osvještavanje emocija i empatiju, pokazali su se učinkovitima u smanjenju simptoma stresa i depresije među učenicima te su poboljšali njihove socijalne vještine.

Za održavanje mentalnog zdravlja i sveukupni razvoj nemaju svi jednaku startnu poziciju i priliku. Tako primjerice, djeci koja dolaze iz rizičnih obitelji kojima nedostaje kapaciteta za promjenu, škola i njeni resursi mogu biti jedini izvor podrške i potpore u daljnjem razvoju. Alm i suradnici (2019) istraživanjem donose zaključak da disfunkcionalni obiteljski odnosi, tj. visokorizično obiteljsko okruženje, s roditeljima koji se protive nastavnicima i politici djelovanja škole, mogu imati negativan utjecaj na adolescentsku emocionalnu i socijalnu kompetenciju, odnosno rezultirati podbacivanjem učenika u školi. S druge strane, istraživanja sugeriraju da škola može nadoknaditi mnoge nedostatke rizičnog obiteljskog okruženja ako pruža dovoljno podrške kroz pozitivne odnose s nastavnicima i vršnjacima, kao i kroz sudjelovanje u školskim aktivnostima koje jačaju osjećaj zajedništva i pripadnosti (Durlak i sur., 2011). Ovakve strategije ne samo da potiču bolju akademsku izvedbu, nego i smanjuju rizik od antisocijalnog ponašanja među adolescentima, koji su osobito osjetljivi na utjecaj vršnjaka i školskog okruženja u ovom razdoblju. Dodatno, škola može igrati ključnu ulogu u stvaranju zaštitnih faktora za učenike suočene s teškim životnim uvjetima. Prema navodima Klem i Connell (2004), učenici koji imaju pozitivne odnose s nastavnicima te osjećaju njihovu potporu, imaju veće šanse da ostanu angažirani i motivirani u školi, čak i kada se suočavaju s osobnim ili obiteljskim problemima. Ovi učenici također pokazuju manju vjerojatnost za razvoj

emocionalnih ili ponašajnih problema u odnosu na učenike koji nemaju takvu podršku. Škole koje stvaraju inkluzivno i poticajno okruženje pomažu u razvijanju emocionalne stabilnosti kod adolescenata, posebno kroz razvoj socioemocionalnih vještina.

O važnosti osjećaja zajedništva i podrške unutar škole govori i istraživanje koje su proveli Van Ryzin i suradnici (2020), a pokazalo je da škole koje primjenjuju participativne i demokratske metode podučavanja, gdje se učenici osjećaju uključenima u donošenje odluka o školskim pravilima i kurikulumu, potiču veći osjećaj pripadnosti i motivacije među učenicima. Ovaj pristup ne samo da smanjuje rizik od problematičnih ponašanja, već i potiče veći akademski uspjeh, posebno kod adolescenata koji se suočavaju s emocionalnim izazovima. Participativne metode podučavanja pristupi su u kojima se učenici aktivno uključuju u proces učenja i donošenje odluka u školi, umjesto da samo pasivno primaju informacije. Takve metode uključuju projektno učenje, debate i rasprave, samoocjenjivanje i vršnjačko ocjenjivanje te davanje povratnih informacija o kurikulumu, a cilj im je osnažiti učenike i omogućiti im veći stupanj kontrole nad vlastitim obrazovanjem, što potiče motivaciju i osjećaj pripadnosti školi.

Dakle, škola kao središnje okruženje u životu adolescenata posjeduje snažan potencijal za oblikovanje njihove budućnosti, kako u akademskom, tako i u emocionalnom i socijalnom kontekstu. Bond i suradnici (2007) naglašavaju važnost školske privrženosti i osjećaja pripadanja školi kao ključnih zaštitnih čimbenika za razvoj mentalnog zdravlja i opće dobrobiti mladih, koji sa sobom povlače međuvršnjačke odnose, odnose s autoritetima, odnos prema obavezama i rješavanju problema. Autori ističu kako školska privrženost može imati pozitivan utjecaj na akademske rezultate i smanjiti rizik od problema u ponašanju. Osim toga, osjećaj pripadanja školi doprinosi socijalnoj integraciji i emocionalnom razvoju učenika, pružajući im potporu u suočavanju s različitim izazovima i stresorima. Osjećaj pripadnosti i školska privrženost predstavljaju ključne faktore koji mogu pozitivno utjecati na razvoj mladih, a intervencije usmjerene na unaprjeđenje tih faktora mogu pridonijeti smanjenju emocionalnih i ponašajnih problema među adolescentima (Allen i sur., 2018). Školske strategije koje uključuju promociju mentalnog zdravlja, socioemocionalnih vještina te stvaranje pozitivnog odnosa s nastavnicima mogu pružiti mladima prijeko potrebne resurse za suočavanje s izazovima adolescentskog razdoblja.

2.1.1.4. Učinci slobodnog vremena na razvoj mladih

Slobodno vrijeme igra ključnu ulogu u razvoju mladih, omogućujući im da se odmaknu od obveza i posvete aktivnostima koje promiču njihov osobni, intelektualni i socijalni razvoj. Livazović (2018) navodi kako slobodno vrijeme, koje ima produktivni i razvojni potencijal, može obuhvaćati dokolicu i besposlicu, a njegove glavne funkcije uključuju odmor, razonodu i razvoj ličnosti. Riječ je o vremenu izvan profesionalnih, društvenih i obiteljskih obveza, kao i fizioloških potreba. Prema autoru, adolescenti bi trebali iskoristiti slobodno vrijeme za društveno pozitivne aktivnosti, uključujući obrazovanje, kulturno usavršavanje i opuštanje. Kada se razmatra strukturiranje slobodnog vremena, Janković (1973) ističe četiri ključna čimbenika koja utječu na način kako mladi provode slobodno vrijeme: odgojno-obrazovne ustanove, obitelj, društvene organizacije te raznovrsni objekti poput igrališta i kulturnih ustanova. Ovi čimbenici pružaju okvir u kojem se mladima nude mogućnosti za korištenje slobodnog vremena. Iako su navedeni čimbenici i dalje relevantni, u suvremenom kontekstu dinamika slobodnog vremena značajno se promijenila pod utjecajem novih tehnologija, medija i globalizacije.

Nakon razmatranja općenite uloge slobodnog vremena i čimbenika koji utječu na njegovu uporabu, važno je naglasiti da specifične skupine mladih mogu imati različite potrebe i pristupe korištenju slobodnog vremena. Gentry i Gable (2019) nadograđuju ovu ideju na primjeru darovitih adolescenata, koji često koriste svoje slobodno vrijeme za intelektualno stimulativne aktivnosti, poput rješavanja izazovnih problema, umjetničkog stvaranja ili znanstvenih projekata. Iako su takve aktivnosti korisne za razvoj darovitih mladih, autori upozoravaju da slobodno vrijeme ne bi smjelo postati produžetak školskih obveza, jer to može dovesti do sindroma sagorijevanja – stanja emocionalne i fizičke iscrpljenosti izazvanog kontinuiranim pritiskom za postizanjem uspjeha. Umjesto toga, slobodno vrijeme treba omogućiti prostor za opuštanje i slobodnu kreativnost, kako bi se izbjegle negativne posljedice prekomjernog stresa.

Lerner i suradnici (2005) posebno ističu važnost pružanja prilike adolescentima za sudjelovanje u aktivnostima koje nisu usmjerene na natjecanje, kako bi se potaknuli pozitivni razvojni ishodi i socijalna integracija tijekom slobodnog vremena. Ove aktivnosti pomažu mladima da se razvijaju u potpunosti, bez pritiska i zahtjeva koje često donosi natjecateljsko okruženje. Prema autorovim riječima, aktivnosti poput hobija, umjetničkog izražavanja ili volonterskog rada, koje su usmjerene na osobni razvoj i užitek, mogu značajno pridonijeti razvoju pozitivnih osobina kao što su samopouzdanje i socijalna empatija. Prema istraživanjima, kada adolescenti

konstantno uspoređuju svoje uspjehe s vršnjacima ili se suočavaju s visokim očekivanjima, mogu razviti osjećaj da njihova vrijednost ovisi isključivo o postignućima i priznanjima. Ovaj obrazac mišljenja može voditi do stresa i unutarnjih sukoba, čime se negativno utječe na njihov emocionalni i mentalni razvoj (Stoeber i Otto, 2006), što nije u skladu s produktivnim i razvojnim potencijalom te ranije spomenutim funkcijama slobodnog vremena.

Nadalje, Matthews i Shaunessy-Dedrick (2016) naglašavaju kako daroviti adolescenti često koriste slobodno vrijeme za osobne interese, no zbog visokih očekivanja postoji opasnost od razvoja perfekcionističkih tendencija. U takvim slučajevima, slobodno vrijeme postaje još jedan izvor pritiska umjesto prilike za opuštanje i razvoj osobnosti. Ovi autori ističu važnost strukturiranja slobodnog vremena na način koji podržava emocionalno zdravlje i smanjuje stres. Dodatno, Neihart i Yeo (2018) naglašavaju važnost slobodnog vremena kao prostora za socijalnu integraciju darovitih adolescenata, posebice onih koji osjećaju pritisak da konstantno budu najbolji. Njihovo istraživanje sugerira da slobodno vrijeme može biti prilika za razvoj socijalnih vještina i emocionalne stabilnosti, ali samo ako se koristi na način koji ne pojačava stres vezan uz postignuća. Autori preporučuju aktivnosti usmjerene na kreativno izražavanje i istraživanje interesa izvan akademske sfere kako bi se podržao cjeloviti razvoj darovitih mladih.

Teorija pozitivnog razvoja mladih (*Positive Youth Development* – PYD) nudi dodatni okvir za razumijevanje učinaka slobodnog vremena na adolescente. Ova teorija, koju su razvili Lerner i suradnici (2018), naglašava da mladima treba omogućiti aktivnosti koje im pružaju autonomiju, osjećaj svrhe i društvenu povezanost. Slobodno vrijeme, kada se usmjeri prema razvoju osobnih kompetencija i donošenju vlastitih odluka, može značajno doprinijeti njihovom emocionalnom i socijalnom sazrijevanju. PYD teorija fokusira se na jačanje pet ključnih dimenzija razvoja mladih: kompetencije, povezanosti, karaktera, suosjećanja i samopouzdanja. Aktivnosti koje podržavaju ove aspekte razvoja mogu mladima pružiti osjećaj uspjeha, ali bez negativnih posljedica poput stresa ili pritiska postignuća (Lerner i sur., 2018).

Dakle, slobodno vrijeme posjeduje značajan potencijal za razvoj pozitivnih osobina kod mladih, osobito kada se pravilno strukturira. Aktivnosti koje promoviraju kreativnost, osobni razvoj i socijalizaciju, a koje nisu usmjerene na natjecanje ili postignuća, pružaju idealan okvir za emocionalni i intelektualni rast adolescenata. Pravilna upotreba slobodnog vremena ključna je ne samo za prevenciju stresa i sagorijevanja, već i za poticanje cjelovitog razvoja mladih u suvremenom društvu.

2.2. Teorijske osnove darovitosti

Kako među ljudima postoje značajne individualne razlike, tako i sam pojedinac mijenja osobine tijekom svog razvoja, a neki će ljudi u jednakim okolnostima određene aktivnosti obavljati izrazito brže, bolje i originalnije od drugih, pa takve pojedince nazivamo darovitimima (Koren, 1989). Jedna je od najraširenijih definicija darovitosti danas ona Korenova, koja taj fenomen opisuje kao „sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznad prosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Koren, 1988; prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008: 15). Prema navedenoj se definiciji darovitost određuje na temelju postignuća, što je u skladu sa suvremenim određenjima tog fenomena (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Prema Cvetković Lay (2002), darovitost je najčešće povezivana s natprosječnom inteligencijom i kreativnošću. Iako je brojnim definicijama darovitosti zajedničko da uključuju komponentu naprednog intelektualnog razvoja, u obzir je potrebno uzeti širi spektar sposobnosti kako bi slika bila cjelovita.

Pomoću *teorije višestrukih inteligencija* Gardner (1999) je opisao više mogućih tipova inteligencije, vjerujući da tradicionalni testovi inteligencije ne obuhvaćaju sve specifične sposobnosti koje ljudska bića mogu posjedovati. U svojoj prvobitnoj teoriji, podijelio je ljudske sposobnosti na sedam različitih vrsta inteligencije: 1) *verbalno-lingvistička*, 2) *logičko-matematička*, 3) *vizualno-prostorna*, 4) *glazbeno-ritmička*, 5) *tjelesno-kinestetička*, 6) *intrapersonalna* i 7) *interpersonalna*. Autor je detaljno opisao svaku od ovih vrsta, omogućujući tako učiteljima i roditeljima da prepoznaju određene aspekte dječjeg ponašanja i povežu ih s odgovarajućom vrstom inteligencije, te na temelju toga prilagode aktivnosti i potrebnu podršku djeci. U novijoj verziji Gardner uvodi osmu, *naturalističku* ili *prirodnjačku inteligenciju* koja podrazumijeva sposobnost razlikovanja živih bića i osjetljivost za prirodu i pojave u njoj te devetu, *spiritualnu / egzistencijalističku inteligenciju* kao izraz svijesti o tome da su sve ljudske djelatnosti i nastojanja dio univerzalne cjeline (George, 2004). Značajno je razmišljanje autora da svaka osoba posjeduje jedinstvenu kombinaciju ovih inteligencija, pri čemu se neke vrste mogu razviti snažnije od drugih. Kada se neka vrsta inteligencije razvije do značajno više razine, osoba se može smatrati darovitom u tom području. Gardner je tako uveo koncept „matrice darovitosti“, koja može uključivati jednu ili više specifičnih inteligencija. Pojedinci čija se nadarenost proteže u većem broju inteligencija vrlo su rijetki, a najčešće je riječ samo o jednom ili o nekoliko područja. Kada se govori o darovitosti kao o jednoj općoj ili o više specifičnih sposobnosti, tada se misli na potencijal koji dijete posjeduje, na takozvanu *potencijalnu darovitost*. S druge strane, ako se darovitost promatra kao produkt, odnosi se na

to je li daroviti pojedinac uspio zaživjeti svoju darovitost, odnosno ostvariti svoje potencijale. Osnovu potencijalne darovitosti čini niz naslijeđenih predispozicija koje pojedincu omogućuju da neke sposobnosti razvije do natprosječnog stupnja. Razvoj tih sposobnosti ovisi o brojnim okolinskim čimbenicima kojima će dijete biti izloženo i koji će oblikovati njegovu osobnost (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

Renzulli (1978; prema Letić, 2015) ističe da je kombinacija kreativnosti, motivacije i iznadprosječno razvijenih sposobnosti nužna kako bi potencijalno darovito dijete izraslo u darovitu odraslu osobu. Mjesto njihovog međusobnog preklapanja tvori prostor u kojem se darovitost iskazuje u specifičnim područjima interesa. Navedena teorija američkog psihologa poznata je pod nazivom *troprstenasta definicija darovitosti*, a prepoznaje se kao prvi analitički pristup u proučavanju darovitosti. Renzulli zaključuje da se darovitost razvija „ukoliko dođe do interakcije između pojedinca, njegove okoline i određenog područja ljudske djelatnosti“ (Renzulli, 2005; prema Letić, 2015: 17). Renzullijeva koncepcija predstavlja razvojni model kreativne produktivnosti, što znači da se ne bavi proučavanjem darovitosti kao crta ličnosti, već razvojem darovitih ponašanja. Stoga autor u najnovijim revizijama svoje teorije ukazuje na značaj okolinskih čimbenika i modelu pridodaje šest *ko-kognitivnih faktora*, koji pojedinca potiču na pretvaranje potencijala u društveni aktivitet. Ti su čimbenici: optimizam, hrabrost, „zaljubljenost u problem“ ili disciplinu, odnosno udubljenost i strast, osjetljivost za ljudske potrebe, psihička/ mentalna energija ili radoznalost te vizija. Optimizam se pritom javlja u obliku nade i pozitivnih osjećaja proizašlih iz napornog rada, hrabrost kao psihološka i intelektualna nezavisnost te visoka moralna uvjerenja, dok viziju predstavljaju osjećaj moći da se stvari mogu mijenjati i jasna usmjerenost prema ciljevima (Letić, 2015).

Kada definiraju darovitost, Webb i suradnici (2010) također ističu kako je ona mnogo više od kognitivnih potencijala te navode da su za njezinu manifestaciju važne tri osobine: hrabrost, suosjećajnost i kreativnost. Hrabrost pojedincu omogućuje da preuzme rizik i suoči se s izazovima i neuspjesima, što je ključno za postizanje izvanrednih rezultata i inovacija. Suosjećajnost pak može igrati ključnu ulogu u socijalnim aspektima darovitosti jer pomaže u izgradnji odnosa i empatiji prema potrebama i iskustvima drugih, a kreativnost ne predstavlja samo sposobnost da se generiraju nove ideje, već i sposobnost da se te ideje primijene na način koji donosi značajne promjene. Darovitost se može manifestirati na različite načine, a uspjeh u određenom području može ovisiti o specifičnim kombinacijama ovih osobina. Suosjećajni i kreativni pojedinci kojima nedostaje hrabrosti svoje će ideje teže realizirati ili ih uopće neće dijeliti s drugima. I hrabri i suosjećajni, no kojima nedostaje kreativnost, nerijetko ostaju

nefleksibilnog razmišljanja. Naposljetku, hrabri i kreativni pojedinci kojima nedostaje suosjećajnost posebice su izazovni za okolinu jer do svojih ciljeva dolaze ne uzimajući u obzir želje i potrebe drugih.

Sve češće se među darovite pojedince svrstavaju i osobe s razvojnim teškoćama, budući da teškoća u jednom području ne isključuje mogućnost darovitosti u drugom (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Ta se djeca nazivaju *dvostruko darovitima*. Primjerice, učenik može biti izvrstan u rješavanju kompleksnih matematičkih problema, ali istovremeno imati ozbiljne poteškoće s organizacijom ili pažnjom. Ova kombinacija može učiniti da dijete na prvi pogled djeluje prosječno jer darovitost može maskirati poteškoće, a poteškoće maskiraju darovitost. Daroviti učenici s poteškoćama u učenju također predstavljaju poseban izazov. Maddocks (2020) navodi kako ti učenici pokazuju veliku heterogenost u svojim kognitivnim sposobnostima. Neki su izuzetni u verbalnim zadacima, ali imaju poteškoće s matematičkim zadacima, dok su drugi uspješni u vizualno-prostornom razmišljanju, ali imaju poteškoća s pisanjem. Ova raznolikost znači da standardni testovi često ne otkrivaju njihove stvarne sposobnosti, što može rezultirati time da ih se pogrešno procijeni kao prosječne učenike. Čak i bez dvostruke darovitosti, međusobna različitost darovitih učenika i izazovi njihove identifikacije fascinantni su jer svako darovito dijete može biti potpuno drugačije od drugog, što proces prepoznavanja njihovih specifičnih potreba čini ne samo složenim nego i ključnim. Darovita djeca koja briljiraju u različitim domenama, poput umjetnosti ili znanosti, mogu se međusobno radikalno razlikovati. Donii i Shumakova (2020) otkrili su da su djeca darovita u znanosti sklonija verbalno izražavanju svojih ideja kroz divergentno mišljenje – što znači da su iznimni u stvaranju više mogućih rješenja za jedan problem. S druge strane, djeca darovita u umjetnosti pokazuju zavidnu emocionalnu ekspresivnost i sposobnost da stvaraju vizualno upečatljive radove. Ta se djeca mnogo češće oslanjaju na intuiciju i figurativno razmišljanje.

Uz to što adolescenti, kao i važni odrasli u njihovom životu, moraju prevladati brojne probleme koje donosi sama adolescencija, dodatno im mogu otežati oni uzrokovani darovitošću. Zbog specifičnih karakteristika, koje uključuju njihove intelektualne i emocionalne sposobnosti, daroviti se adolescenti suočavaju s dodatnim izazovima tijekom adolescencije. Brojni stručnjaci koji istražuju fenomen darovitosti ističu da su darovita djeca i mladi oni o čijim karakteristikama i odgojno-obrazovnim potrebama postoji najviše predrasuda, a često se nalaze u konfliktu sa svojim užim i širim okruženjem te se mogu smatrati neprilagođenima na različite načine. Naime, daroviti pojedinci pokazuju čitav spektar osobina koje često nailaze na nerazumijevanje u društvu (Cvetković Lay, 2010).

2.2.1. Specifičnosti u socio-emocionalnom funkcioniranju darovitih adolescenata

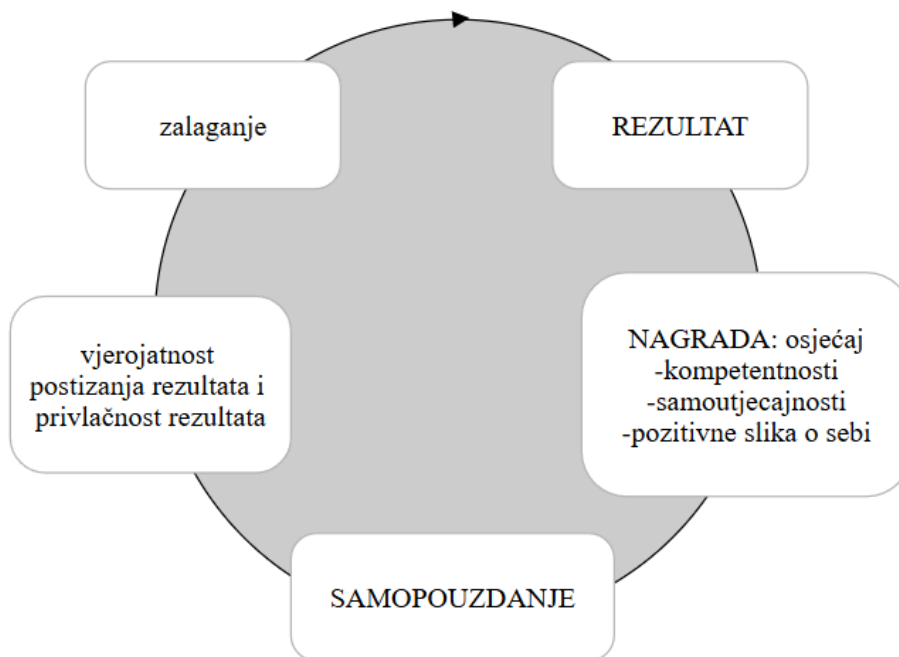
Daroviti adolescenti često se suočavaju s jedinstvenim izazovima u svom emocionalnom i socijalnom funkcioniranju. Linda Silverman (prema Cvetković Lay, 2010) skovala je termin *neujednačeni razvoj* kako bi opisala fenomen u kojem kognitivni, emocionalni i fizički razvoj darovitih pojedinaca ne napreduje ravnomjerno. Primjerice, daroviti pojedinac može imati izvanredne intelektualne sposobnosti, dok su mu emocionalne vještine čak ispod razine prosječnog vršnjaka, što može rezultirati frustracijom i osjećajem izolacije jer su ti pojedinci često svjesni svoje neusklađenosti. Navedeno se može dodatno komplicirati tijekom adolescencije, koje je razdoblje intenzivnih fizičkih, emocionalnih i socijalnih promjena. Naime, zbog toga što imaju napredan spoznajni razvoj i razvijeno apstraktno mišljenje, vršnjaci ih često ne razumiju i teško slijede njihove vrlo izražene interese, dok su emocionalno najčešće ispod razine prosječnog vršnjaka. Upravo taj nesrazmjer unutar njih samih te negativne emocije potaknute nezadovoljenim specifičnim odgojno-obrazovnim potrebama i mogućim nerazumijevanjem s okolinom u kojoj odrastaju čini ih osobito rizičnom populacijom za kasnija asocijalna i nepoželjna ponašanja. Iako daroviti pojedinci lako razvijaju specifična znanja i vještine, društvena se spretnost ne usvaja logikom, već iskustvom i tijekom vremena, pa ovoj specifičnoj skupini nerijetko predstavlja izazov (Cvetković Lay, 2010).

Adolescencija je, općenito, osjetljivo razdoblje, a osjetljivost je također karakteristika darovitih. Dabrowski (prema Heller i sur., 2000) navodi kako su daroviti pojedinci nerijetko hipersenzibilni, odnosno iskazuju iznimno visoku osjetljivost. Autor tvrdi kako njihova preosjetljivost može doći do izražaja u pretjeranoj pobudljivosti intelekta, emocija, psihomotorike, mašte i osjetila. Zbog pretjerane pobudljivosti intelekta oni uživaju u mentalnim izazovima i zagonetkama, a pretjerana pobudljivost emocija odražava se u izraženim, dubokim i snažnim emocijama. Suočeni s jakim emocionalnim intenzitetom, vršnjaci, roditelji i nastavnici nerijetko teže razumiju njihove burne reakcije, koje mogu dovesti do preplavljenosti osjećajima poput tuge, ljutnje ili anksioznosti. Ova osjetljivost također može dovesti do većeg stupnja empatije, ali i do socijalnih izazova, poput nesporazuma s vršnjacima koji ne dijele isti intenzitet doživljaja. Piechowski (1991; prema Webb i sur., 2010) navodi da darovita djeca s pretjeranom pobudljivošću psihomotorike imaju osjetljiviji neuromuskularni sustav. Posebice kada su emocionalno pobuđeni, ti pojedinci imaju povećanu potrebu za kretanjem, što može dovesti do problema s okolinom, ponajprije unutar školskog sustava. Kako ovi pojedinci često duboko razmišljaju i maštaju, vrlo se lako može dobiti dojam odsutnoga djeteta (Hartnett, Nelson Rinn, 2004; prema Webb i sur., 2010). Naposljetku, pretjerana pobudljivost osjetila

može se javiti u području okusa, mirisa, sluha, vida i dodira. Budući da adolescenti žive u bučnom okruženju, na taj način družeći se i zabavljajući, pojedincima koji su pretjerano osjetljivi na zvuk to može biti velik izvor stresa (David, 2018a).

Osim toga, daroviti adolescenti često posjeduju i snažan osjećaj za pravednost i moralne vrijednosti, što ih čini vrlo osjetljivima na nepravdu i neetično ponašanje u društvu, koji proizlazi iz njihovih naprednih kognitivnih sposobnosti te visoke moralne razvijenosti. Ovaj osjećaj idealizma može biti značajan aspekt njihova razvoja, no također može dovesti do različitih izazova u svakodnevnom životu. Naime, sposobnost da prepoznaju i analiziraju složene etičke dileme često ih navodi na zauzimanje stava protiv nepravde, čak i kada to neizostavno vodi do sukoba s vršnjacima ili autoritetima (Silverman, 1993, Renzulli, 2005). Njihova visoka očekivanja od sebe i drugih često nisu u skladu s realnim mogućnostima i ponašanjem ljudi oko njih, što može dovesti do osjećaja razočaranja, izoliranosti i frustracije (Neihart, 1999). Čak i daroviti pojedinci koji iskazuju mnogo nepoželjnih ponašanja unutar sebe mogu osjećati konflikt i krivnju. Daroviti adolescenti stoga često traže načine kako da doprinesu društvu i sudjeluju u projektima koji reflektiraju njihove ideale. Oni su često uključeni u volonterske aktivnosti, društvene pokrete i druge oblike angažmana kroz koje mogu izraziti svoje vrijednosti i doprinijeti pozitivnim promjenama u društvu (David, 2018a).

Još jedna od prepoznatljivih osobina darovitih pojedinaca je i snažna unutarnja motivacija. Takva djeca rade da bi zadovoljila sebe, a vanjski znakovi uspješnosti i priznanja za njih ne znače mnogo. To je osnovna razlika između darovitih i drugih učenika. Daroviti učenik može iskazivati veliku motiviranost za određenu aktivnost, no ne boreći se za vanjsku nagradu. Uočljiva je pritom iznimna usmjerenost cilju za vrijeme rada na zadatku koji je predmet njihovih interesa. Dakle, osim motivacije, ovi pojedinci iskazuju i veliku radnu energiju, što znači da satima mogu sjediti i raditi na onome što ih interesira te neugodno reaguju ukoliko ih se prekida i usmjerava na nešto drugo (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Unutarnju motivaciju darovitih učenika važno je poticati, a Čudina Obradović (1990) opisuje proces kojim ona postaje samoodrživa. Naime, informacija o vlastitom uspjehu koje je učenik postigao samostalno, vlastitim zalaganjem i vođen vlastitom motivacijom, može se kombinirati s osjećajem kompetentnosti u snažnu unutarnju motivaciju. Pod utjecajem unutarnjih nagrada, odnosno ugodnih osjećaja, učenik će dalje ustrajati u aktivnostima. Perzistencija, koja je potaknuta unutarnjom motivacijom, proizlazi iz toga što samopouzdanje, koje je posljedica uspješne aktivnosti, postaje izvor utjecaja za novu aktivnost. Na taj način započeta se intrinzično motivirana aktivnost hrani sama svojim rezultatima.



Prikaz 1 Krug samoodržavanja intrinzične motivacije
(Lawler III, 1976; prema Čudina Obradović, 1990)

Važno je da učitelji prepoznaju razliku između učenika koje roditelji potiču na učenje i onoga koji samoinicijativno postavlja pitanja te potiče odrasle da mu pomognu naći informacije koje ga interesiraju, a pritom ne dopuštajući da ga odrasli motiviraju na učenje (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Potonje može izazvati sukobe u adolescenciji jer, kako navodi David (2018a), uključenost roditelja u obaveze, kao što su pisanje domaćih zadaća i priprema za ispite, mnogo puta započinje u djetinjstvu, a često se nastavlja kada se adolescent navikne na činjenicu da su njegovi roditelji odgovorni za njegove školske zadatke. Ponekad adolescent želi zaustaviti ovo roditeljsko uplitanje, dok roditelji ne žele popustiti. Naime, daroviti pojedinci zbog uspjeha koji doživljavaju, zadovoljavajući svoju znatiželju, počinju sebi postavljati sve složenije i zahtjevnije ciljeve u aktivnostima, a kada ih samostalno i uspješno izvrše grade osjećaj vlastite vrijednosti. Zahvaljujući tome, takvi učenici iskazuju veće samopouzdanje i samopoštovanje, češće se javljaju kao inicijatori i organizatori nekih aktivnosti te se češće javljaju za izvršavanje složenijih zadataka koje samoinicijativno traže.

Zbog velike potrebe za poznavanjem svijeta koji ih okružuje daroviti učenici često iskazuju vrlo širok raspon interesa. Simpson i Kaufman (1981, prema Webb i sur. 2010) navode da visoko daroviti studenti češće nego njihovi vršnjaci mijenjaju glavni predmet studija. Naime, ako dijete ima velik broj različitih interesa, to mu svakako može otežati fokusiranje i postizanje

uspjeha u nekom od područja. To također može dovesti do toga da se svakom od područja posveti površnije te se teže usmjeri na neki konkretan interes. Navedeno je posebice važno u školskoj dobi te pri biranju srednje škole i fakulteta, pa mu tada može trebati dodatna pomoć da odluči što će mu biti primarno područje interesa, a što mu može biti hobi ili tek povremen interes. Milgramova i Hongova istraživanja utvrdila su da daroviti učenici pokazuju tendenciju imati više hobija i posvetiti veći dio svog života izvanškolskim aktivnostima (Hong i Milgram, 2008; Milgram, 2003; Milgram i Hong, 1999; prema David, 2018a). Stoga, sukob koji mnogi adolescenti doživljavaju – između visokih postignuća u školi i specifičnih interesa, između dobivanja visokih ocjena i zadovoljavanja očekivanja svojih roditelja – ponekad i sebe samih – te ulaganja više vremena u hobi koji ih čini sretnima, ali nije nužno povezan s njihovom profesionalnom budućnošću, često se pojačava među darovitima. Kako obično imaju mnogo interesa, mnoga područja kojima se žele posvetiti – pitanja poput "trebam li se odreći klavira zbog matematike" ponekad se moraju rješavati vrlo rano, a odgovornost odabira jednog područja i odricanja nečega što bi moglo doprinijeti njihovoj profesionalnoj budućnosti predstavlja veliko emocionalno opterećenje. S druge strane, može se pojaviti velika fokusiranost na samo jedno područje. Takvi se pojedinci mogu opirati tomu da se njihovi interesi prošire, što može dovesti do poteškoća u odnosu s roditeljima, učiteljima ili vršnjacima. Za očekivati je da će osoba više uživati u onom području u kojem se osjeća uspješnom, odnosno u području u kojem se i manifestira njezina darovitost. Dodatno, ukoliko učenik ima neke neobične interese, netipične za svoju dob, povezivanje s vršnjacima može mu biti otežano. U toj je situaciji važno je pomoći mu pronaći sličnosti koje dijeli s vršnjacima kako bi se s njima lakše povezoao (David, 2018a; David 2018b).

Jedna od negativnih strana darovitosti jesu različiti oblici nediscipline koji se javljaju kao reakcija na dosadu ili kao posljedica velike znatiželje (Čudina Obradović, 1990). Neka nezgodna ponašanja darovitih učenika javljaju se zbog nezadovoljenih odgojno-obrazovnih potreba, a među njima su agresivnost, dosada, frustriranost i pretjerana osjetljivost. Iskazivanje agresivnosti ili nezainteresiranosti za rad i dosada najčešći su problemi u ponašanju, a obično su potaknuti nedovoljno izazovnim okruženjem, zahtjevima da učenik uči ono što već zna te odbačenosti darovitog djeteta od strane druge djece u skupini (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Naime, ako im se ne dopusti da uče ono što žele te im se onemogućući da zadovolje specifične interese, neka od njih stječu negativne stavove prema školi (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Nadalje, jedan od uzroka frustracija kod darovitih pojedinaca može biti i njihova netolerancija prema vršnjacima s kojima ne dijele jednake interese i koji ne prihvaćaju

njihove ideje. Darovita djeca često postaju izuzetno osjetljiva na tuđe osjećaje, što im omogućuje da brzo prepoznaju kada ih okolina ne prihvaća. Kao odgovor na to, mogu se ponašati agresivno ili se povući u sebe. Mnogi od njih izrazito su intuitivni i sposobni su brzo osjetiti koliko ih okolina prihvaća, podržava i potiče razvoj njihovih sposobnosti. Ako se suoče s negativnim osjećajima, neprihvatanjem, odbačenosti ili etiketiranjem, to može predstavljati za njih vrlo bolno iskustvo. Zbog prirodne sklonosti maštanju i ranoj spoznaji da se razlikuju od vršnjaka, daroviti se učenici povlače u sebe. Ova tendencija može rezultirati odbijanjem suradnje s vršnjacima i odraslima u stvarnom svijetu. Naime, darovito dijete ima potrebu za druženjem sa vršnjacima iste kronološke dobi, a često se od njih razlikuje samo u području svoje darovitosti. Njihova znatiželja, fleksibilnost, originalne ideje, stalna potraga za izazovima i različitim postignućima mogu brzo postati naporene za druge. S druge strane, i daroviti učenici ponekad mogu odbijati suradnju s vršnjacima koji se kreću sporije ili pokazuju manje sposobnosti, što može dodatno pridonijeti njihovim socijalnim izazovima (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Cvetković Lay, 2010). Kako objašnjava David (2018b), jaz između visokih kognitivnih sposobnosti i emocionalnog razvoja koji odgovara dobi često sprječava darovitog adolescenta da razumije kako drugi ljudi ponekad djeluju emocionalno, a ne logično. To može dovesti do toga da daroviti adolescent percipira druge kao manje kognitivno sposobne, što može štetiti ne samo njegovom društvenom životu, već i akademskom uspjehu zbog mogućeg neprihvatljivog ponašanja u učionici. Dakle, ponekad poteškoća koju daroviti učenici susreću leži i u nerazumijevanju tuđeg gledišta.

Osim toga, daroviti adolescenti često pokazuju potrebu za osamljivanjem i pronalaženjem vremena za sebe. Naime, dok se u općoj populaciji procjenjuje da je udio introverta između 25% i 33%, među darovitima se on procjenjuje na oko 50% (Gallagher, 1990; Cain, 2013; Sak, 2004; prema David 2018b). To može negativno utjecati na nastavnike, roditelje i vršnjake koji imaju tendenciju kriviti darovitog adolescenta za želju da se povuče u sebe . Kako navodi Hanna David (2018b), introvertiranost se uopće ne bi trebala promatrati kao problem, no nažalost, mnogi odgojitelji, kao i roditelji, doprinose tome da ona to postane. Navodno postoji veliki nesrazmjer između stručne literature koja introvertiranost među darovitima opisuje kao tipičnu karakteristiku i pritužbi koje se mogu čuti od roditelja koji žele da njihov nadareni adolescent bude društveniji. Posebno u posljednjem desetljeću, kada ljudi javno izlažu svoje živote ne samo u privatnim krugovima nego i na društvenim mrežama, nadareni adolescenti često su vrlo suzdržani prema aktivnostima koje bi ih mogle izložiti čak i obitelji i prijateljima.

2.3. Definiranje perfekcionizma

Perfekcionizam je psihološki fenomen koji je u posljednjim desetljećima privukao pažnju istraživača zbog svoje složenosti i utjecaja na mentalno zdravlje i ponašanje (Hewitt i Flett, 1991). Pojam perfekcionizam potječe od latinske riječi *perficere* koja označava dovršenje odnosno ostvarenje neke aktivnosti u potpunosti (OED, 2024), a Hewitt i Flett (1991) definirali su ga kao odliku pojedinca koji teži k nepogrešivosti i postavljanju izuzetno visokih standarda samome sebi, što je često popraćeno pretjeranim kritiziranjem vlastitog i/ili tuđeg ponašanja (Hewitt i Flett, 1991). Osobito danas, nakon brojnih proturječnih rezultata istraživanja, ne postoji jedinstvena definicija oko koje bi se svi autori složili (Greblo, 2012).

Generalno govoreći, perfekcionista su osobe koje su sklone postavljanju visokih standarda, preciznosti, urednosti i organiziranosti te navedene cijene u svakom pogledu svoga, ali i tuđeg rada (Frost i sur., 1990). Zbog karakterističnog postavljanja visokih ciljeva, njihovog ostvarivanja, pedantnosti i ustrajnosti, često se takve osobe doživljavaju i kao naporne. Kao takve ih drugi mogu okarakterizirati i doživljavati upravo zbog toga što si nikada ne dozvoljavaju učiniti pogrešku. Brojni teoretičari istražuju pitanje je li perfekcionizam poželjna ili nepoželjna osobina, čime se otvara rasprava o njegovoj jednodimenzionalnosti ili višedimenzionalnosti (Hewitt i Flett, 2002).

2.3.1. Tipovi i dimenzije perfekcionizma

Početna istraživanja perfekcionizma usmjerena su na njegove negativne aspekte, definirajući ga kao jednodimenzionalni konstrukt povezan s povećanom sklonosti određenim psihičkim poremećajima (Greblo, 2012). Godine 1978. Hamachek postaje prvi autor koji dovodi u pitanje jednodimenzionalnu strukturu perfekcionizma, predlažući umjesto toga multidimenzionalni pristup. Ovaj pristup prepoznaje različite dimenzije perfekcionizma, koje mogu imati pozitivne i negativne efekte. Hamachek (1978) je pretpostavio postojanje dvaju tipova perfekcionizma: *normalnog* i *neurotičnog*. Normalni su perfekcionista pojedinci koji imaju realistična očekivanja i doživljavaju ispunjenje koje proizlazi iz vlastitog truda, a njihovi standardi podložni su promjeni u skladu s promjenama uvjeta u kojima se zadatak obavlja. Nasuprot tome, neurotični perfekcionista nikada nisu zadovoljni postignutim rezultatima, čak i kada ulože maksimalan napor. Pojedinci s neurotičnim tipom perfekcionizma postavljaju nerealno visoke standarde iako neprestano osjećaju da ih ne mogu dostići, što vodi do kronične anksioznosti, nezadovoljstva i negativnih posljedica po mentalno zdravlje. Ukoliko ipak uspiju ostvariti svoje ciljeve, neurotični perfekcionista ne doživljavaju zadovoljstvo, već prethodno ostvarene ciljeve

počinju percipirati kao neznatne i lako ostvarive, a u slučaju neuspjeha takvu situaciju pripisuju vlastitoj nesposobnosti (Shafran i Mansell, 2001).

Frost i suradnici (1990) također predlažu sagledavanje perfekcionizma s pozicije koja obuhvaća njegove pozitivne i negativne karakteristike. U skladu s tim, definirali su *adaptivni* i *maladaptivni* perfekcionizam, a Slade i Owens (1998) naknadno su zaključili kako je njihova razlika u motivatoru. Naime, dok maladaptivni perfekcionista kao motivator za postizanje cilja koriste strah od neuspjeha, adaptivne perfekcionista motivira prilika za napretkom i učenjem (Slade i Owens, 1998).

Frost i suradnici (1990) identificiraju nekoliko ključnih obilježja perfekcionizma kao višedimenzionalnog konstrukta, a to su: pretjerano visoki osobni standardi, pretjerana zabrinutost oko pogrešaka u izvedbi, sumnja u kvalitetu vlastite izvedbe, pretjerano naglašavanje preciznosti, reda i organizacije te uloga očekivanja i procjene od strane roditelja. Također, autori naglašavaju da su negativna samoevaluacija i potreba za vanjskim odobravanjem sastavni dijelovi perfekcionizma te da pretjerana samokritičnost i zabrinutost zbog pogrešaka mogu činiti perfekcionista ranjivima na različite psihičke poremećaje. Na temelju ove definicije perfekcionizma, autori su razvili skalu poznatu pod nazivom *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS-F)*, koja se sastoji od 35 stavki raspoređenih u šest subskala: *Zabrinutost zbog pogrešaka*, *Dvojba u vlastite aktivnosti*, *Osobni standardi*, *Roditeljska očekivanja*, *Roditeljska prigovaranja* i *Organiziranost*.

Hewitt i Flett (1991) razlikuju tri dimenzije perfekcionizma koje dodatno pomažu u razumijevanju ove kompleksne osobine: *perfekcionizam usmjeren prema sebi*, *perfekcionizam usmjeren prema drugima* te *socijalno pripisan perfekcionizam*. Razlike je između ove tri dimenzije u načinu postizanja cilja, odnosno vrsti motivacije, kontroli te osobnoj i socijalnoj komponenti perfekcionizma. Perfekcionizam usmjeren prema sebi karakteriziran je postavljanjem visokih ciljeva samome sebi, pri čemu je značajna intrinzična motivacija. Perfekcionizam usmjeren prema drugima, dimenzija koja se odnosi na visoka očekivanja i zahtjeve koje pojedinci postavljaju drugim ljudima, može uzrokovati napetosti u međuljudskim odnosima jer često dovodi do nametanja krivnje i nepovjerenja. Kod socijalno pripisanog perfekcionizma može se pronaći veza s ekstrinzičnom motivacijom jer se postavljaju standardi prema očekivanjima drugih osoba, zbog čega dolazi do pritiska prema ostvarivanju savršenstva u radu i straha od negativne evaluacije. Na temelju opisanih dimenzija, autori su konstruirali skalu koja se sastoji od 45 čestica i predstavlja najpoznatiju i najčešće primjenjivanu skalu

perfekcionizma - *Multidimensional Perfectionism Scale*, MPS – H (Hewitt i Flett, 1991). Frostova skala također je vrlo cijenjena i korištena u istraživanjima perfekcionizma, no Hewitt i Flettova skala pruža nešto detaljniju klasifikaciju perfekcionizma.

Slade i Owens (1998) u svom radu istražuju koncept perfekcionizma i razlikuju dva osnovna tipa: *pozitivni* i *negativni perfekcionizam*, koristeći teoriju potkrepljenja kao osnovu. Oni se oslanjaju na radove prethodnih autora, uključujući Hamachecka (1978), Frosta i suradnike (1990), te Hewitta i Flett (1991), kako bi detaljno objasnili dimenzije perfekcionizma. Autori ističu da je poznavanje svih spomenutih dimenzija ključno za razumijevanje perfekcionizma jer su različiti tipovi povezani s različitim emocionalnim i ponašajnim ishodima. Dva ključna aspekta perfekcionizma, kako su ih opisali Slade i Owens (1998), predstavljaju *perfekcionističke brige* i *perfekcionističke težnje*. Brige se odnose na strah od neuspjeha, kritike ili negativne procjene, dok težnje mogu biti motivirajuće i povezane s pozitivnim ishodima, poput postizanja ciljeva, no one također mogu postati problematične ako se ne postigne ravnoteža, što može dovesti do stresa i nezadovoljstva vlastitim postignućima.

2.3.2. Perfekcionizam u adolescenciji

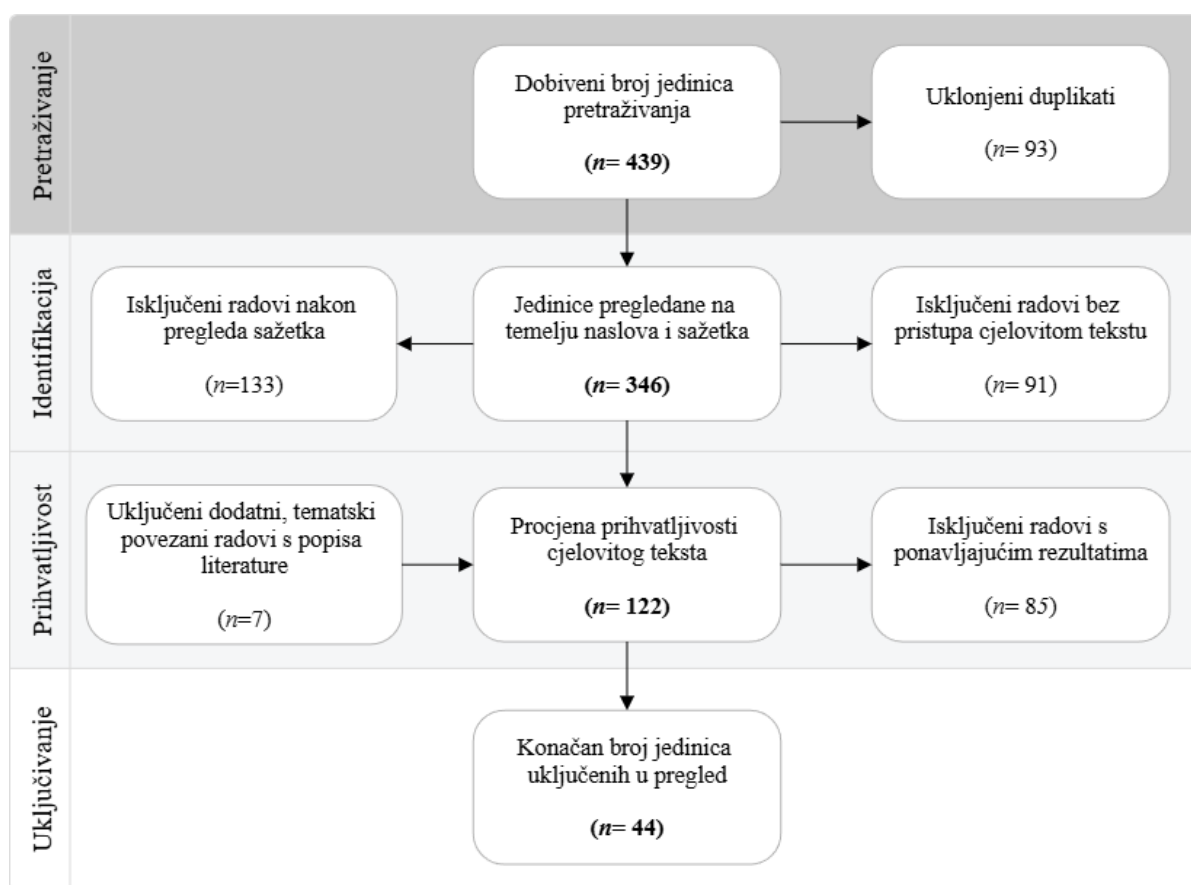
Prema nekim znanstvenicima, pojava perfekcionizma među mladima značajno se povećala u posljednja tri desetljeća (Curran i Hill, 2019; prema Livazović i Kuzmanović, 2022). Osobito je adolescencija identificirana kao ranjivo razdoblje za razvoj perfekcionizma, što objašnjavaju brojni autori. Primjerice, Frost i suradnici (1990) navode kako je razlog tome činjenica da su adolescenti izloženi povećanom pritisku od strane vršnjaka, roditelja i društva u cjelini. Naime, postoji potreba za uklapanjem i postizanjem visokih standarda u školi, sportu i društvenim aktivnostima, što može potaknuti perfekcionističke tendencije.

Adolescencija je vrijeme kada mladi razvijaju svoj identitet i samopoštovanje, a perfekcionizam može biti mehanizam kojim adolescenti pokušavaju kontrolirati i povećati svoje samopoštovanje, nastojeći dosegnuti savršene standarde kako bi se osjećali vrijednima i prihvaćenima (Hewitt i Flett, 1991). Također, pritisak za postizanjem akademskog uspjeha često se intenzivira u srednjoj školi, kada rezultati postaju ključni za upis na fakultet (Shafran i Mansell, 2001). Osim toga, društveni mediji i popularna kultura često promoviraju nerealne standarde ljepote, uspjeha i života općenito, te stoga ne čudi da mnogi adolescenti osjećaju pritisak da se uklape u društvene norme i dosegnu idealizirane slike savršenstva koje im se svakodnevno plasiraju (Curran i Hill, 2019).

III. METODOLOGIJA PREGLEDNE ANALIZE EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovog pregleda sumirati dosadašnja saznanja iz područja perfekcionizma darovite djece te ponuditi smjernice za buduća istraživanja, ali i pedagošku praksu. Tri istraživačka pitanja usmjeravala su pritom pregled literature: (1) *koji su predisponirajući faktori za razvoj perfekcionizma kod darovitih učenika*, (2) *po čemu se on razlikuje od perfekcionizma nedarovitih učenika* te (3) *kako se manifestira u njihovom emocionalnom, socijalnom i akademskom funkcioniranju?*

Pretraživane su baze podataka *ERIC*, *PubMed* i *ResearchGate* platformi, a opisi za pretraživanje bile su kombinacije pojmova *perfectionism*, *gifted* i *high ability* te *darovitost* i *perfekcionizam*. Prije samog pretraživanja i procjene prihvatljivosti, definirani su kriteriji uključivanja i isključivanja radova. Kriteriji za uključivanje odnosili su se na empirijska istraživanja i metaanalize, objavljene od 1990. godine i dostupne na hrvatskom ili engleskom jeziku. U daljnjim koracima isključena je većina istraživanja čiji uzorak ne uključuje darovite adolescente, kao i sva ona s ponavljajućim rezultatima ili ograničenim pristupom cjelovitom tekstu. Nakon procjene prihvatljivosti, iz odabranih su istraživanja izdvojeni ključni nalazi.



Prikaz 2 Dijagram tijekom pretraživanja baza podataka

IV. PREGLED REZULTATA ISTRAŽIVANJA O PERFEKCIONIZMU DAROVITIH UČENIKA

4.1. Predisponirajući faktori za razvoj perfekcionizma

4.1.1. Značaj genetskog nasljeđa u razvoju perfekcionizma

Većina modela razvoja perfekcionizma usmjerena je na društvene i okolinske čimbenike, često zanemarujući moguće genetske aspekte u etiologiji perfekcionizma. Ipak, neka istraživanja su se bavila ovim pitanjem, polazeći od ranijih teorija koje su tvrdile da je perfekcionizam usmjeren na sebe prvenstveno povezan s genetikom, dok je perfekcionizam koji nameće društvo rezultat vanjskih utjecaja, odnosno odgoja. Tozzi i suradnici (2004) te Iranzo Tatay i suradnici (2015) su proveli istraživanja koja sugeriraju da se 44% varijance perfekcionizma kod dječaka može pripisati nasljednim faktorima, dok kod djevojčica taj udio iznosi 41%. Tozzi i suradnici (2004) na temelju svog istraživanja izvještavaju kako genetski faktori najviše utječu na aspekt osobnih standarda. Zabrinutost zbog pogrešaka pokazala se blago povezanom, dok nasljednost nije utvrđena za dimenziju dvojbe u vlastitu izvedbu (Tozzi i sur., 2004). Iranzo Tatay i suradnici (2015) zaključili su kako je nasljedna podloga za razvoj dvaju vrsta perfekcionizma ista, a ono što zapravo razlikuje socijalno uvjetovan i sebi usmjeren perfekcionizam njihovo je očitovanje, koje uvelike ovisi o okolini u kojoj se pojedinac razvija (Iranzo Tatay i sur., 2015).

Ova su istraživanja omogućila bolje razumijevanje načina na koji genetske predispozicije mogu igrati važnu ulogu u razvoju perfekcionizma, no ujedno su naglasila kako je u obzir nužno uzeti okolinske, odnosno odgojne faktore koji doprinose razvoju perfekcionistačkih tendencija.

4.1.2. Uloga sociodemografskih čimbenika u oblikovanju perfekcionizma

Postoji malo suglasnosti o rodnim razlikama među darovitim pojedincima u pogledu perfekcionizma. Baker (1996) je otkrio kako darovite djevojčice prijavljuju više nivoa perfekcionizma nego daroviti dječaci, dok Chan (2009) izvještava kako su daroviti dječaci skloniji nezdravom ili neprilagođenom perfekcionizmu nego djevojčice. Chan (2007) je proveo još jedno istraživanje kako bi ispitao perfekcionizam na uzorku od 317 darovitih učenika osnovnih i srednjih škola, te je otkrio da su djevojčice davale sebi više ocjene nego dječaci na mjeri adaptivnog perfekcionizma. Također, Tsui i Mazzocco (2007) nisu pronašli razlike između matematički darovitih dječaka i djevojčica šestog razreda u rezultatima perfekcionizma. Chan (2012) također nije pronašao rodne razlike među darovitim kineskim adolescentima na bilo kojoj dimenziji perfekcionizma. No proučavajući razlike na podskalama MPS-a (Frost i

sur., 1990), Parker i Mills (1996) pronašli su rodne razlike na različitim podskalama. Daroviti su dječaci izvijestili o snažnijoj zabrinutosti zbog pogrešaka nego darovite djevojčice, a darovite djevojčice o značajno većoj organiziranosti. Na podskali *Roditeljska očekivanja* nije bilo statistički značajne razlike između darovitih djevojčica i dječaka.

Rezultati istraživanja koja ispituju perfekcionizam među darovitim pojedincima kroz različite uzraste ili razrede također se ne doimaju u cijelosti suglasnima. Istraživači su proučavali perfekcionizam na uzorcima darovitih učenika osnovnih i srednjih škola, ali je mogućnost usporedbe ograničena. Osnovna i srednja škola posebno su zanimljive istraživačima koji proučavaju perfekcionizam jer tijekom adolescencije pojedinci postaju svjesniji sebe, što implicira povećanje društveno pripisanih pritisaka (Flett i Hewitt, 2002). Chan (2007, 2009) je usporedio darovite učenike osnovnih i srednjih škola na mjerama perfekcionizma, ali nije pronašao statistički značajne razlike između grupa. Međutim, Kline i Short (1991) su otkrili da darovite srednjoškolke prijavljuju više nivoa perfekcionizma nego darovite djevojčice u nižim razredima. Slične nalaze potvrdili su i Mofield i Parker Peters (2015a), koji su istraživali perfekcionizam darovitih učenika te primijetili kako maladaptivni perfekcionizam može biti izraženiji tijekom srednje škole. U istraživanju koje je provela Siegle (2000), utvrđeno je da stariji daroviti učenici pokazuju više znakova perfekcionizma nego mlađi učenici, što ukazuje na rastući utjecaj društvenih pritisaka i samosvijesti tijekom odrastanja. Fındık i Afat (2023) na uzorku od 395 darovitih učenika od petog do osmog razreda osnovne škole također je potvrdio da negativni aspekti perfekcionizma rastu s dobi.

Iako nije usmjereno isključivo na darovite učenike, važno je spomenuti rezultate istraživanja autorice Sand i suradnika (2021), koje je uključilo ukupno 10217 adolescenata u dobi od 16 do 19 godina te ukazalo na umjerenu do snažnu korelaciju između percipiranog ekonomskog blagostanja i sveukupnog perfekcionizam, s nešto višom korelacijom utvrđenom za socijalno pripisan perfekcionizam, dok se obrazovanje roditelja nije pokazalo značajnim. S druge strane, na uzorku od 102 darovita učenika viših razreda osnovne škole, autori Krstić i Kevereski (2017) utvrdili su da djeca iz obitelji s višim socioekonomskim statusom imaju tendenciju da razvijaju niže razine zdravog perfekcionizma, ali više razine nezdravog perfekcionizma. Nužno je spomenuti i rezultate istraživanja autora Lyman i Luthan (2014), koje je obuhvatilo dva uzorka učenika srednjih škola s izrazitim akademskim talentom, ali iz ekstremnih socioekonomskih uvjeta; jedan ($n = 158$) iz ekskluzivne privatne škole za imućne učenike, a drugi ($n = 141$) iz magnet škole s učenicima iz obitelji s niskim prihodima. Istraživane su pritom negativne i pozitivne prilagodbe u odnosu na različite dimenzije perfekcionizma, uključujući percipirane

pritiske roditelja da budu savršeni, osobnu perfekcionistačku prezentaciju i zavist prema vršnjacima. Među ostalim nalazima, posebno su naglašene bile snažne korelacije između percipirane kritike i očekivanja roditelja (koji su ključni socijalizacijski aspekti maladaptivnog perfekcionizma; oba su značajno povezana sa otuđenjem od majke i oca) i samoprocijenjenih sklonosti adolescenata ka skrivanju svojih nesavršenosti i nezadovoljstvu svojim tijelom, kao i zavisti prema vršnjacima. Ovi obrasci bili su primjetno dosljednije prisutni među adolescentima iz obitelji sa visokim socioekonomskim statusom nego kod njihovih vršnjaka iz obitelji sa niskim statusom, a posebno kod djevojaka.

4.1.3. Povezanost perfekcionizma s obiteljskim i školskim okruženjem

Roditeljskim utjecajem na razvoj perfekcionizma bavili su se brojni istraživači. Primjerice, Basirion, Abd Majid i Jelas (2014) proveli su istraživanje na uzorku od 251 darovitog učenika iz malezijskih srednjih škola, te su utvrdili kako roditeljski stilovi značajno predviđaju razvoj perfekcionizma, pri čemu je autoritarni roditeljski stil povezan s negativnim, a demokratski stil s pozitivnim perfekcionizmom. Nadalje, Shafiee, Abbasi i Ghadampour (2022) na uzorku od 300 darovitih učenika zaključuju da nesigurna privrženost i previše kritički roditeljski stilovi mogu dovesti do razvoja nezdravog perfekcionizma, pri čemu emocionalna inteligencija igra posredničku ulogu. Naime, učenici s višom razinom emocionalne inteligencije mogli bi bolje upravljati stresom i kritikom jer su u stanju prepoznati i regulirati svoje emocije, što može ublažiti negativne efekte nesigurne privrženosti i kritičkog roditeljstva. Siegle i Schuler (2000) na uzorku od 391 učenika iz triju programa za darovite također su utvrdili da daroviti učenici često pate od perfekcionizma upravo zbog visokih roditeljskih očekivanja i kritika, što dovodi do povećane anksioznosti i stresa. Nadalje, Lavrijsen, Soenens i Vansteenkiste (2021) proveli su istraživanje na uzorku od 400 adolescenata, uključujući i darovite učenike, kako bi istražili utjecaj roditeljskih očekivanja na razvoj perfekcionizma s obzirom na kognitivne sposobnosti. Otkrili su da roditelji darovite djece nešto češće postavljaju visoke standarde, što može dovesti do razvoja visokih unutrašnjih standarda kod djece, a koji su često povezani s anksioznošću i strahom od neuspjeha. Dakle, postoji jasna korelacija između roditeljskih očekivanja i perfekcionizma kod darovite djece, ali važno je dodati da ta korelacija nije ništa slabija kada su u pitanju prosječna djeca. Osim toga, Basirion i Abd Majid (2014) su istraživali i utjecaj roditeljskog perfekcionizma na razvoj sličnih osobina kod darovitih učenika, a njihovi rezultati pokazali su da roditelji s izraženim perfekcionizmom često imaju djecu koja pokazuju slične tendencije.

Važno je spomenuti i istraživanje autora Strickera i suradnika (2019), provedeno s 516 učenika srednjih škola, s podacima prikupljenim u dvije vremenske točke s razmakom od jedne godine. Korišteni su upitnici za mjerenje zadovoljstva školom i različitih dimenzija perfekcionizma, pomoću kojih je otkrivena pozitivna korelacija zadovoljstva školom i sebi usmjerenog perfekcionizma. Naime, zadovoljstvo školom pozitivno je predviđalo organizaciju i osobne standarde godinu dana kasnije, a negativno sumnje u postupke, što sugerira da učenici koji su zadovoljni svojim školskim okruženjem teže postavljanju visokih standarda za sebe na adaptivan način, što može poboljšati njihova akademska postignuća i osobni razvoj. S druge strane, značajna veza između zadovoljstva školom i zabrinutosti zbog pogrešaka nije pronađena.

Školska okolina i očekivanja nastavnika također imaju značajan utjecaj na razvoj perfekcionizma kod darovitih učenika. Primjerice, Noor (2023) istražuje izazove s kojima se susreću daroviti učenici u posebnim razredima. U istraživanju je sudjelovalo trinaest ispitanika, uključujući deset roditelja i troje učitelja. Glavni nalazi pokazuju da su učitelji i roditelji zabrinuti zbog izazova povezanih s pritiskom kompetitivne okoline, kao i pritiskom visokih očekivanja i perfekcionizma u ovim selektivnim razrednim postavkama, što može ometati akademski razvoj učenika i negativno utjecati na njihovu socio-emocionalnu dobrobit. Korištenje praksi grupiranja prema sposobnostima u punom radnom vremenu u ovakvim razredima za darovite učenike bilo je prilično izazovno i moglo bi omesti njihov razvoj talenata. Pored toga, i Neumeister i suradnici (2007) utvrđuju da kompetitivna školska okolina može pojačati perfekcionističke tendencije, posebno kada su u pitanju daroviti učenici s već izraženim tendencijama prema perfekcionizmu. Osim očekivanja okoline, Mofield i Parker Peters (2016) u svom radu ističu da daroviti učenici često postavljaju vlastita očekivanja temeljena na svojoj mentalnoj dobi, što može povećati rizik od razvoja perfekcionizma. Dakle, daroviti učenici često postavljaju visoka očekivanja sami sebi, temeljena na njihovoj percepciji vlastitih sposobnosti.

4.2. Povezanost darovitosti i sklonosti razvoju određenog tipa perfekcionizma

Parker (1997) je proveo istraživanje na uzorku od 400 darovitih učenika šestog razreda koristeći Frostovu skalu, zajedno s nekoliko drugih mjera. Iz njegovog istraživanja proizašla su tri glavna tipa: 32,8% ne-perfekcionista, 41,7% zdravih i 25,5% nezdravih perfekcionista. Zaključio je da je "dominantna karakteristika perfekcionizma kod ove darovite djece savjesnost, a ne neuroza" (str. 556). Dakle, još je 1997. godine Parker izvijestio kako svaki četvrti daroviti učenik ima problem s nezdravim tipom perfekcionizma, dok se znatno češće javlja zdravi perfekcionizam.

Tome u prilog idu i nešto kasnija istraživanja, primjerice ono autora Dixona i suradnika (2004), u kojem također prevladavaju zdravi perfekcionista, a rezultati ukazuju na postojanje sljedećih tipova: *mješoviti adaptivni*, *mješoviti maladaptivni*, *pervazivni* i *neperfekcionista*. Prva skupina pokazuje kombinaciju visoke adaptivnosti i niskih maladaptivnih osobina. Ovi adolescenti profitiraju od svojih visokih standarda i težnji za izvrsnošću, što može biti korisno za njihovo akademsko postignuće i osobni razvoj. S obzirom na to da su maladaptivne osobine prisutne u manjoj mjeri, stres i negativni učinci povezani s perfekcionizmom relativno su niski. Drugoj skupini pak prisutnost maladaptivnih osobina uzrokuje značajan stres i smanjuje prednosti koje adaptivni aspekti perfekcionizma mogu pružiti. Ovi adolescenti mogu doživljavati probleme u socijalnom funkcioniranju i emocionalnom zdravlju zbog visokih očekivanja od drugih i vlastitih očekivanja. Treća skupina pokazuje visoke razine maladaptivnog perfekcionizma koje nadmašuju pozitivne aspekte adaptivnog perfekcionizma. Ovi adolescenti su često izloženi velikom stresu i negativnim učincima zbog svojih nerealnih očekivanja i zahtjeva. Visoke razine maladaptivnih dimenzija mogu prevladati i uzrokovati ozbiljne emocionalne probleme, što može značajno utjecati na njihov razvoj i dobrobit.

Nadalje, metaanalitički pregledi Ogurlua (2020) te Strickera i suradnika (2020) pružili su preliminarne dokaze da su perfekcionistačke težnje, ali ne i perfekcionistačke brige, slabo do umjereno povišene kod intelektualno nadarenih učenika. Dakle, intelektualno nadareni učenici kao grupa imaju nešto jaču tendenciju da postavljaju visoko osobne standarde za sebe u usporedbi s nedarovitim učenicima, ali ta tendencija nije popraćena povećanom zabrinutošću zbog neispunjavanja tih standarda. Ukratko, ne postoji empirijska osnova za pretpostavku da su nezdravi oblici perfekcionizma temeljna karakteristika intelektualno nadarenih učenika. Dakle, perfekcionistačke brige, koje uključuju strah od grešaka, zabrinutost zbog procjene od strane drugih i sumnju u vlastite sposobnosti, nisu nužno češće kod darovitih učenika. Dodatno

konkretizirajući značenje ovih nalaza, društveno pripisani perfekcionizam, koji uključuje percepciju vanjskih pritisaka i očekivanja drugih, nije se pokazao značajno češćim kod darovitih učenika u odnosu na nedarovite učenike, dok je sebi usmjeren perfekcionizam, povezan s povišenim perfekcionistačkim težnjama, svojstveniji darovitim adolescentima.

Preosjetljivosti i perfekcionizam često se razmatraju u kontekstu obrazovanja darovitih, s obzirom na to da su obje osobine prisutne među darovitim pojedincima. Postoje istraživanja koja su ispitala odnose između preosjetljivosti i dimenzija zdravog i nezdravog perfekcionizma i utvrdila do koje mjere su preosjetljivosti darovite djece prediktorski faktori za perfekcionizam. Mofield i Parker Peters (2015b) istraživali su povezanost preosjetljivosti i perfekcionizma na uzorku od 130 darovitih adolescenata te su utvrdili da su emocionalna i intelektualna preosjetljivosti povezane s perfekcionizmom, pri čemu su visoke emocionalne i intelektualne preosjetljivosti te niska imaginativna preosjetljivosti prediktori za zdrav perfekcionizam. Rezultati također potvrđuju da preosjetljivosti mogu doprinijeti razvoju i prevladavanju negativnih aspekata perfekcionizma (osjećaja krivnje, stida i samokritičnosti).

4.3. Učinci i posljedice perfekcionizma

4.3.1. Perfekcionizam i mentalno zdravlje učenika

Učincima perfekcionizma na mentalno zdravlje darovitih adolescenata bavili su se brojni istraživači, no malo je preklapanja u dobivenim rezultatima. Kada je riječ o utjecaju perfekcionizma na osjećaj tjeskobe, Owens (2015) izvještava kako su, na uzorku od 22 učenika uključena u program za darovite, više razine perfekcionizma često uključivale i višu razinu anksioznosti. Daroviti učenici nisu iskusili jednu vrstu perfekcionizma više od druge, ali oni koji su pokazivali višu razinu društveno pripisanog perfekcionizma doživjeli su višu razinu tjeskobe. Također, pokazalo se kako ne postoji veza između perfekcionizma ili anksioznosti s akademskim postignućima, ali rezultati istraživanja autora Guignarda i suradnika (2012) ukazuju na činjenicu da je odnos perfekcionizma i anksioznosti mnogo kompleksniji. U svoje su istraživanje autori uključili skupine darovitih i nedarovitih učenika šestog razreda te jednu skupinu nedarovitih učenika petog razreda. Posebnost je ovog uzorka u tome što je u pitanju francuski školski sustav, gdje prelazak u šesti razred označava prelazak u srednju školu, što znači i promjenu cjelokupnog školskog okruženja. Naime, darovita skupina ostvarila je višu razinu perfekcionizma orijentiranog na sebe od kontrolne skupine u šestom razredu, ali jednaku razinu tjeskobe. Nasuprot tome, darovita skupina pokazala je istu razinu perfekcionizma kao nedaroviti učenici petog razreda, ali je prijavila višu razinu tjeskobe. Stoga se čini kako je

interakcija između perfekcionizma i anksioznosti nešto složenija i pretpostavka je da tjeskoba nedarovitih učenika proizlazi ponajviše iz promjene školske okoline, dok tjeskobu darovitih učenika u većoj mjeri stvaraju unutarnji čimbenici.

Christopher i Shewmaker (2010) na uzorku od 240 darovitih učenika otkrile su kako postoji snažna pozitivna korelacija između socijalno pripisanog perfekcionizma i depresije, no s druge strane, u istraživanju Ricea i suradnika (2006) otkrivena je pozitivna korelacija između sebi usmjerenog perfekcionizma i depresije. To znači da su učenici koji postavljaju visoke standarde za sebe i koji su samokritični imali veću vjerojatnost za doživljavanje depresije. Socijalno pripisan perfekcionizam u potonjem je istraživanju bio snažnije povezan s problemima u akademskom prilagođavanju i stresom, ali ne nužno s depresijom. Sebi usmjereni perfekcionizam također je pozitivno povezan s osjećajem beznadežnosti kod darovitih učenika. Beznadežnost se u ovom kontekstu odnosi na osjećaj da nema izlaza ili rješenja za njihove probleme, što može biti izuzetno rizično za mentalno zdravlje. S druge strane, socijalno pripisan perfekcionizam nije bio značajno povezan s ovim osjećajem.

Značajno je u ovom kontekstu spomenuti i saznanja autorice White (2007), koja istražuje nekoliko vrsta prekomjernih uzbuđenja, uključujući emocionalnu, intelektualnu, senzornu, imaginativnu i psihomotornu uzbuđenja te njihovu povezanost s perfekcionizmom. Perfekcionizam je ovim istraživanjem povezan s povećanom pojavom emocionalnih i intelektualnih uzbuđenja, što znači da daroviti pojedinci koji pokazuju visoke razine perfekcionizma često imaju izražene emocionalne reakcije i duboko se angažiraju u intelektualnim aktivnostima. Perfekcionizam može povećati osjetljivost na stres i burnije emocionalne reakcije kod darovitih pojedinaca, što može utjecati na njihovo emocionalno blagostanje. Prekomjerna uzbuđenja, kao što su intenzivne emocionalne reakcije, mogu biti pojačana kod onih koji imaju visoke standarde i često se suočavaju s unutarnjim pritiscima.

4.3.2. Utjecaj perfekcionizma na školske navike i akademski uspjeh

Kada je riječ o školskim navikama, autori najčešće istražuju utjecaj perfekcionizma na pojavu odugovlačenja i odlaganja školskih obaveza, odnosno prokrastinacije. Iako su istraživanja usmjerena na pojavu prokrastinacije u skupinama darovitih učenika rijetka, pojedina od njih pružaju značajne nalaze.

Perfekcionizam je snažno povezan s nastankom prokrastinacije, što potvrđuje istraživanje Sudirman i suradnika (2023), na uzorku od 153 učenika. Rezultati su pokazali pozitivnu korelaciju između perfekcionizma i straha od neuspjeha u akademskom odugovlačenju. Zbog straha od nesavršenosti, perfekcionista mogu odgađati zadatke do posljednjeg trenutka, što može dovesti do stresa i lošijih rezultata. Perfekcionizam je identificiran kao ključni posrednik u odnosu između straha od neuspjeha i prokrastinacije. Naime, perfekcionistački standardi mogu povećati strah od neuspjeha, što zauzvrat dovodi do prokrastinacije.

U istraživanju u kojem je 2018. godine sudjelovalo 210 studenata, studenti s adaptivnim perfekcionizmom rjeđe su odlagali svoje obaveze u usporedbi s onima koji nemaju te osobine. Isti su studenti također pokazali više razine unutarnje motivacije. Suprotno tome, maladaptivni perfekcionizam bio je povezan s višom razinom prokrastinacije i nižom akademskom motivacijom (Turan i Yavuz, 2018). Dakle, perfekcionizam može imati različite oblike, a svaki od njih različito je povezan s motivacijom i sklonošću prokrastinaciji.

Nadalje, vrlo su značajni rezultati istraživanja kojemu je cilj bio ispitati ulogu prokrastinacije kao posrednika u odnosu između perfekcionizma i ovisnosti o mobilnim telefonima. U istraživanju je sudjelovalo 300 darovitih srednjoškolskih učenika, a pokazalo se kako pozitivni perfekcionizam (uz postavljanje visokih, ali dostižnih ciljeva) smanjuje sklonost prokrastinaciji, dok negativni perfekcionizam (s postavljanjem nerealno visokih standarda i strahom od neuspjeha) povećava sklonost prokrastinaciji. Prokrastinacija je pritom djelovala kao posrednik između negativnog perfekcionizma i ovisnosti o mobilnim telefonima, što znači da su učenici s višim razinama negativnog perfekcionizma skloniji ovisnosti o mobilnim telefonima zbog svoje sklonosti prokrastinaciji. Pozitivni perfekcionizam, međutim, ima zaštitni učinak smanjujući ovisnost jer su zdravi perfekcionista manje skloni traženju utjehe ili bijega u sporednim aktivnostima. Njihova usmjerenost na ciljeve i organiziranost pomažu im da se drže podalje od distrakcija, čime se smanjuje rizik od razvoja ovisnosti o mobilnim uređajima (Yang i Wang, 2021).

Osim prokrastinacije, istraživači su se bavili i pitanjem utjecaja perfekcionizma na kršenje principa akademske čestitosti, ali i direktnom povezanošću prokrastinacije s varanjem na ispitima. Tako su autorica Muntada i njezini suradnici (2012) utvrdili kako studenti sa visokom razinom perfekcionizma imaju tendenciju da češće varaju na ispitima, a između prokrastinacije i varanja utvrđena je umjerena pozitivna korelacija. Dakle, ovo se posebno odnosi na studente koji su skloni prokrastinaciji jer osjećaju veliki pritisak da postignu savršenstvo, ali se

suočavaju sa nedostatkom vremena zbog odlaganja obaveza. Kako navode autori, kod studenata koji su skloni prokrastinaciji varanje na ispitima često se koristi kao način da se nadoknadi nedostatak pripreme. Osim toga, nalazi potvrđuju i to da su obje navike manje prisutne kod učenika u osnovnoj i srednjoj školi, a kada učenici dođu do završne godine srednje škole i prve godine fakulteta, dolazi do naglog porasta u učestalosti ovih navika. Prije nego što studenti diplomiraju, u završnoj godini fakulteta, dolazi do dramatičnog pada u učestalosti varanja i prokrastinacije.

Budući da su ove navike međusobno povezane, pojavljuje se i pitanje kako su povezane sa samim akademskim uspjehom. Tako su autorice Vrdoljak, Kurtović i Idžanović (2019), ispitujući vezu između prokrastinacije i akademskog uspjeha, utvrdile kako je akademsko postignuće zapravo negativni prediktor prokrastinacije. Nadalje, istraživanje koje su proveli Endleman, Brittain i Vaillancourt (2022) ispituje longitudinalnu povezanost između samog perfekcionizma i akademskog postignuća tijekom adolescencije. U istraživanju je sudjelovalo 604 kanadskih adolescenata koji su praćeni od sedmog do dvanaestog razreda. Naime, akademski uspjeh pozitivno je predviđao samousmjereni perfekcionizam i društveno pripisani perfekcionizam na svakoj vremenskoj točki, no perfekcionizam nije predviđao akademski uspjeh, što sugerira da je on vjerojatnije posljedica akademskog uspjeha nego njegov uzrok.

4.3.3. Utjecaj perfekcionizma na socijalne odnose u adolescenciji

Stoeber (2014) u svom radu analizira kako se perfekcionizam usmjeren na druge razlikuje od sebi usmjerenog i društveno pripisanog perfekcionizma, te kako svaki od tih tipova utječe na emocionalno blagostanje i međuljudske odnose. Rezultati perfekcionizam usmjeren na druge češće povezuju s negativnim socijalnim ishodima, kao što su veći konflikti i niža kvaliteta socijalnih odnosa. Rezultati ovu dimenziju povezuju sa smanjenim općim zadovoljstvom u odnosima, a pronađena je i snažna pozitivna korelacija s osobinama kao što su vodstvo i dominacija.

Istraživanje autorice Schuler (1999), iako provedeno na manjem uzorku od 20 darovitih učenika (12 iz skupine zdravih perfekcionista i 8 iz skupine disfunkcionalnih perfekcionista), donosi značajne i vrlo detaljne uvide u utjecaj perfekcionizma na socijalne odnose unutar razreda, koristeći kombinaciju kvalitativnih i kvantitativnih metoda. Podaci su prikupljeni putem polustrukturiranih intervjua, pregleda dokumenata, samoprocjena, opažanja sudionika, te kroz korištenje upitnika. Prema izvještaju autorice, disfunkcionalni perfekcionista imali su

tendenciju izbjegavati socijalne interakcije zbog straha od kritike i sramote, što je rezultiralo socijalnom izolacijom. Za razliku od njih, zdravi perfekcionista su bolje upravljali svojim odnosima s vršnjacima, ali su također osjećali pritisak da se dokazuju. Disfunkcionalni perfekcionista često su izbjegavali grupne zadatke ili su preuzimali previše odgovornosti unutar grupe, što je dovodilo do konflikata s vršnjacima. Zbog svoje potrebe za kontrolom i perfekcijom, često su osjećali frustraciju kada drugi članovi grupe nisu ispunjavali njihova očekivanja. Naime, većina ih navodi kako im smeta kada ostali članovi ne rade svoj dio posla te im zamjeraju što njihov dio moraju preuzeti na sebe, objašnjavati, pregledati ili ispravljati. Osim toga, primjećuju kako njihova potreba za kontrolom, redom i urednošću izaziva napetosti. Posljedično, njihove izjave o tome vole li raditi u grupi ovisile su zapravo o sastavu grupe. Prema istraživanju, 75% disfunkcionalnih perfekcionista izjavilo je da grupni rad također povećava njihov stres i tjeskobu jer se boje da će greške drugih utjecati na njihovu reputaciju. U odnosu s nastavnicima, disfunkcionalni perfekcionista nastavničke su povratne informacije često doživljavali kao previše kritične, što je dovodilo do defanzivnih reakcija i izbjegavanja traženja pomoći. Sedam od osam disfunkcionalnih perfekcionista izjavilo je da osjećaju pritisak od strane nastavnika da uvijek postignu savršenstvo. Ovaj pritisak negativno je utjecao na njihov akademski uspjeh jer su se osjećali preopterećeno i tjeskobno, što je otežavalo njihovu suradnju s nastavnicima i smanjivalo motivaciju za sudjelovanje u nastavi.

4.3.4. Perfekcionizam, opće funkcioniranje i razvoj adolescenata

Osim što su ranije spomenuti autori Findik i Afat (2023) na uzorku od 395 darovitih učenika utvrdili da negativni aspekti perfekcionizma rastu s dobi, a s njihovim se rastom zadovoljstvo životom smanjuje, također su potvrdili kako s rastom njegovih pozitivnih aspekata raste i opće zadovoljstvo životom. Kako navode autori (2023: 1014), „varijable povezane sa životnim zadovoljstvom kod darovite djece uključuju samosuosjećanje, svijest o dijeljenju, izolaciju (Bostan, Bostan & Farsak, 2021), samopoštovanje i optimizam (San, 2021); smanjenu usamljenost (Ogurlu, Birben, Öpengin i Yalın, 2016); upravljanje vremenom (Sun-Mi & Mi-Hyun, 2013); kreativnost, optimizam i izražavanje emocija (Koçak & İçmenoğlu, 2012).“ Uzevši u obzir da je veći broj autora utvrdio povezanost optimizma i zadovoljstva životom, posebno zanimljivo je i otkriće Blacka i Reynoldsa (2013) kako adaptivni perfekcionizam pozitivno korelira s optimizmom, dok ukupni perfekcionizam s optimizmom pokazuje negativnu povezanost.

Nadalje, kako je kreativnost od iznimne važnosti za razvoj darovitosti, potrebno je spomenuti i postojeće nalaze o njezinoj vezi s perfekcionizmom. Autor Wigert i suradnici (2012) svojim su istraživanjem pokazali pozitivnu povezanost adaptivnog perfekcionizma s kreativnošću, ali s malim efektima. Adaptivni perfekcionizam bio je naj snažnije povezan s osobnim standardima, a sudionici s višim osobnim standardima smatrali su sebe kreativnijima, češće se uključivali u kreativne aktivnosti i postizali bolje rezultate na zadacima kreativnog izražavanja. Jedna je od ključnih spoznaja da adaptivni perfekcionizam ima krivuljast odnos (u obliku obrnutog "U") s kreativnošću – umjerene razine adaptivnog perfekcionizma potiču kreativnost, dok vrlo visoke razine mogu inhibirati kreativnost. Maladaptivni perfekcionizam nije pokazao značajnu povezanost s kreativnošću, osim u slučajevima kada je procjenjivan zajedno s adaptivnim perfekcionizmom, gdje su se pojavili negativni učinci na kreativnost. To znači da, kada se u obzir uzme prisutnost adaptivnog perfekcionizma (koji obično pozitivno utječe na kreativnost), maladaptivni perfekcionizam može smanjivati moguće dosege kreativnosti. Primjerice, ukoliko je pojedinac istovremeno visoko adaptivan i u nekoj mjeri maladaptivan perfekcionista, negativni aspekti njegovog perfekcionizma (npr. strah od neuspjeha) mogu mu ometati sposobnost da slobodno istražuje nove ideje, čak i ako inače teži visokim standardima. Dakle, maladaptivni perfekcionizam smanjuje potencijal koji bi inače bio potaknut adaptivnim perfekcionizmom. Ovi rezultati upućuju na složenost odnosa između perfekcionizma i kreativnosti, s posebnim naglaskom na to kako adaptivni perfekcionizam može biti koristan, ali i štetan u prekomjernim razinama ili kombiniran s maladaptivnim.

O odnosu kreativnosti i perfekcionizma svjedoče i rezultati istraživanja Galluccia i suradnika (2000), koje je provedeno na uzorku od 77 darovitih učenika. Viši rezultati na skalama perfekcionizma povezani s neurotičnim perfekcionizmom, poput sumnje u vlastite akcije, organiziranosti i kritike roditelja, bili su povezani s nižim rezultatima na mjerama kreativnosti (posebno na subtestu koji mjeri motivaciju za kreativno funkcioniranje). Iako se organiziranost inače ne promatra kao jedan od aspekata maladaptivnog perfekcionizma, u ovom se i prethodnom istraživanju pokazala otežavajućom za razvoj kreativnosti, a njezine se pretjerane mjere doživljavaju kao rigidnost koja ometa kreativno razmišljanje. Skale kao što su briga o pogreškama i osobni standardi nisu dosljedno pokazivale značajne korelacije s kreativnim težnjama, osim značajne pozitivne korelacije između osobnih standarda i jednog od mjera kreativnosti (SAM). Naime, SAM je kratica za upitnik koji procjenjuje koliko se osoba vidi kao kreativnu i kako pojedine osobine mogu utjecati na njezinu kreativnost.

V. RASPRAVA

Unatoč neujednačenim rezultatima istraživanja, dvjema je metaanalizama utvrđeno kako perfekcionizam darovitih učenika nije opravdano promatrati isključivo kroz njegove negativne aspekte (Ogurlu, 2020; Stricker i sur., 2020). Naime, nalazi sugeriraju da se daroviti učenici ne razlikuju značajno od nedarovitih u pogledu perfekcionističkih briga. Štoviše, daroviti učenici češće razvijaju adaptivni perfekcionizam, koji se očituje težnjom za postizanjem visokih standarda i osobnim razvojem. Ipak, nužnim se pokazalo detaljnije istražiti koja međudjelovanja utječu na razvoj maladaptivnog perfekcionizma u ovoj specifičnoj skupini, budući da takav oblik perfekcionizma može imati intenzivne i dugotrajne posljedice za njihov cjelokupni razvoj i dobrobit. Iako se adaptivni perfekcionizam pojavljuje češće od neadaptivnog, razlike u njihovim funkcionalnim posljedicama ne smiju se zanemariti, a učenike treba voditi u razvijanju vještina za suočavanje s nezdravim aspektima perfekcionizma. Kako se daroviti učenici približavaju srednjoj školi, zadovoljstvo životom se smanjuje, a neadaptivni perfekcionizam intenzivira (Findik i Afat, 2023), što nam sugerira da se na prevenciju trebamo usredotočiti od najranije faze adolescencije. Naime, od Parkerovog (1997) istraživanja prošlo je gotovo tri desetljeća, a rezultati koji pokazuju da je svaki četvrti daroviti učenik maladaptivni perfekcionista i dalje zvuče zabrinjavajuće. Danas, s razvojem tehnologije i društvenih mreža, bilo bi korisno utvrditi je li taj broj dodatno porastao ili daroviti učenici ostaju otporniji na ove suvremene promjene. Naime, iako je nakon brojnih istraživanja jasno da se daroviti učenici ne razlikuju mnogo od nedarovitih po perfekcionističkim brigama, to i dalje ne znači da jedan od četiri darovita učenika s maladaptivnim perfekcionizmom ne predstavlja razlog za zabrinutost, s obzirom na ozbiljnost njegovih posljedica.

Istraživanja koja ispituju rodne razlike među darovitima u kontekstu perfekcionizma pokazala su nedosljedne rezultate, što upućuje na to da rod sam po sebi možda nije ključan faktor u određivanju perfekcionističkih tendencija. Poneke utvrđene razlike mogu biti posljedica različitih socijalnih očekivanja i uloga koje se pripisuju dječacima i djevojčicama. S druge strane, istraživanja koja se bave dobnim razlikama u perfekcionizmu pokazuju da maladaptivni perfekcionizam može biti izraženiji tijekom srednje škole, kada se povećavaju društveni pritisci i svijest o sebi (Mofield i Parker Peters, 2015a). Socioekonomski status također igra značajnu ulogu, pri čemu djeca iz obitelji s višim statusom često pokazuju više razine nezdravog perfekcionizma (Krstic i Kevereski, 2017), što ukazuje na to da socioekonomski uvjeti mogu pojačati pritisak za postizanjem savršenstva. Iz dostupnih istraživanja jasno je da se perfekcionizam može razvijati i mijenjati kroz različite faze djetinjstva i adolescencije, što

pedagozima pruža informacije o ključnim trenucima za intervenciju. Istraživanja koja pokazuju da maladaptivni perfekcionizam postaje izraženiji tijekom srednje škole (Mofield i Parker Peters, 2015a; Findik i Afat, 2023) sugeriraju da je upravo ovo razdoblje kritično za preventivne mjere. Kako adolescenti postaju svjesniji sebe i podložniji društvenim pritiscima, njihov perfekcionizam može poprimiti oblik nezdravih tendencija, što znatno povećava rizik od stresa, anksioznosti i drugih poteškoća (Owens, 2015; Guignard, 2012; Rice i sur., 2006). Dakle, ključno je prepoznati znakove perfekcionizma već u osnovnoj školi te učenicima pružiti podršku kroz radionice, individualni rad s pedagogom i razvijanje vještina emocionalne inteligencije. No najkritičnijim razdobljem za intervenciju čini se prijelaz iz osnovne u srednju školu, kada učenici postaju svjesniji očekivanja koja društvo i oni sami postavljaju, što može dovesti do pogoršanja perfekcionistačkih tendencija. Tijekom ove tranzicije potrebno je pažljivo pratiti emocionalno stanje darovitih učenika te intenzivirati podršku, uključujući savjetovanje i grupne aktivnosti koje promoviraju zdrav odnos prema uspjehu i neuspjehu, ali i razvoj zdravih mehanizama suočavanja sa stresom.

Na temelju prvih saznanja tijekom ovog pregleda, hoće li osoba razviti zdrave ili nezdrave oblike perfekcionizam ponajviše ovisi o okolini u kojoj se ona nalazi, dok se sklonost perfekcionizmu nasljeđuje. Jedan je od ključnih nalaza koji proizlazi iz istraživanja snažan utjecaj roditelja na razvoj perfekcionizma kod darovite djece. Autoritarni roditeljski stilovi povezani su s negativnim, maladaptivnim oblicima perfekcionizma (Basirion i sur., 2014), dok su demokratski stilovi povezani s razvojem zdravih perfekcionistačkih tendencija. Očekivanja roditelja, osobito ona vrlo visoka i uz popratne kritike, često su povezana s povećanom anksioznošću i stresom kod djece (Siegle i Schuler, 2000). Osim toga, emocionalna inteligencija se pokazala kao važan zaštitni faktor, jer djeca s višom emocionalnom inteligencijom mogu bolje regulirati svoje emocije i time ublažiti negativne učinke perfekcionizma (Shafiee i sur., 2022). Potrebno je prepoznati takvu dinamiku i aktivno uključiti roditelje u proces podrške djeci. Roditelje je potrebno osvijestiti o potencijalno negativnim posljedicama visokih očekivanja i kritike te ih poticati na razvoj pozitivnih roditeljskih praksi koje podržavaju emocionalno blagostanje njihove djece. Organizacija radionica ili savjetodavnih sastanaka s roditeljima može biti korisna strategija za informiranje i uključivanje roditelja u proces podrške darovitoj djeci.

Školsko okruženje, uključujući očekivanja nastavnika, također značajno utječe na razvoj perfekcionizma. Pritisak visokih očekivanja i kompetitivno okruženje, osobito u posebnim razredima za darovite učenike, mogu pojačati perfekcionistačke tendencije, što često dovodi do

straha od neuspjeha (Noor, 2023; Neumeister i sur., 2007). S druge strane, zadovoljstvo školom može predvidjeti pozitivne aspekte perfekcionizma, kao što su organiziranost i postavljanje visokih standarda, dok značajne veze s maladaptivnim aspektima poput zabrinutosti zbog pogrešaka nisu utvrđene (Stricker i sur., 2019). Ovi nalazi upućuju na to da školska okolina koja podržava učenike i smanjuje pritisak može pomoći u razvoju zdravih perfekcionističkih težnji. Pedagozi bi mogli imati ključnu ulogu u smanjenju takvih pritisaka, promovirajući školsku klimu koja naglašavaju proces učenja i osobni napredak, umjesto isključivog postizanja visokih rezultata. Ova promjena u fokusu može pomoći učenicima da razviju zdraviji odnos prema vlastitim postignućima i očekivanjima. Osim toga, jasno je kako bi nastavnici također trebali biti informirani i osposobljeni za prepoznavanje znakova perfekcionizma i pružanje podrške učenicima. Dosadašnja istraživanja pokazuju da okolinske varijable snažno utječu na razvoj perfekcionizma, no pojedini utjecaji iz okoline, među kojima i utjecaj školskog okruženja, privukli su premalo pozornosti u empirijskim istraživanjima.

Unatoč ovim preporukama za stvaranje pozitivnog školskog okruženja, važno je razmotriti širi kontekst u kojem se očekivanja od darovitih učenika razvijaju. U tom pogledu, pristupi poput „zdrave prosječnosti“ – koje zagovara Nataša Jokić Begić¹ – mogu ponuditi alternativu pritisku perfekcionizma. U svojim istraživanjima i medijskim istupima, autorica ističe da opsesivna težnja za savršenstvom često vodi do emocionalnog iscrpljivanja, nezadovoljstva i smanjenja kvalitete života, dok prihvaćanje vlastitih granica i „dovoljno dobrih“ rezultata doprinosi većem zadovoljstvu, ravnoteži i zdravlju. Ovaj pristup naglašava važnost umjerenih ciljeva i realističnih očekivanja, što može pružiti učenicima prostor da uče iz vlastitih grešaka bez straha od neuspjeha, razvijajući otpornost i emocionalnu stabilnost.

Iako „zdrava prosječnost“ nosi brojne prednosti, osobito u smanjenju anksioznosti i stresa, treba kritički promisliti njezine potencijalne nedostatke, osobito u kontekstu darovitih učenika. Za ovu specifičnu skupinu, koja često ima izražene ambicije, unutarnju motivaciju i visoke standarde, preveliko naglašavanje prosječnosti moglo bi rezultirati smanjenjem osjećaja postignuća i samospoznaje. Naime, budući da su inovativnost, produktivnost i izvanredna postignuća darovitih učenika ono što nipošto ne želimo izgubiti, koncept „zdrave prosječnosti“ mogao bi se doživjeti kao ograničenje njihovih potencijala. Daroviti učenici često osjećaju potrebu za pomicanjem granica i istraživanjem svojih mogućnosti. Stoga bi pretjerano usmjeravanje prema prosječnosti moglo obeshrabriti njihov razvoj, potaknuti osjećaj stagnacije

¹ Preuzeto s internetske stranice: https://www.jutarnji.hr/life/zdravlje/cijenjena-psihologinja-natasa-jokic-begic-objasnjava-zasto-je-pozeljno-bit-prosjecan-15499169?cx_linkref=jl_home_najnovije

i smanjiti unutarnju motivaciju za ostvarivanjem izvanrednih postignuća. Na taj način, iako je „zdrava prosječnost“ korisna za smanjenje stresa i postavljanje realističnih ciljeva, ona također može predstavljati izazov za darovite učenike. Ti učenici često ne nalaze zadovoljstvo u postizanju prosječnih rezultata, nego im je važno pomicanje vlastitih granica i postizanje inovativnih rješenja u svojim interesnim područjima. S druge strane, perfekcionizam, iako potiče visoka postignuća, nosi rizike povezane s anksioznošću, prokrastinacijom i stalnim osjećajem da ništa što se postigne nije dovoljno dobro.

Dakle, postavlja se pitanje koja je strategija „bolja“ – perfekcionizam koji donosi izvanredna postignuća uz visoke emocionalne troškove ili „zdrava prosječnost“ koja nudi stabilnost, ali može ograničiti kreativni potencijal. Za darovite učenike, možda je optimalno tražiti ravnotežu između te dvije krajnosti, gdje bi se zadržao visoki standard izvrsnosti, ali uz prihvaćanje neizbježnih grešaka i neuspjeha kao dijela procesa učenja i osobnog razvoja. Na taj način moguće je kombinirati prednosti oba pristupa i minimizirati njihove nedostatke, omogućujući darovitim učenicima da razvijaju svoje potencijale bez gubitka osjećaja unutarnje ispunjenosti i zadovoljstva. No, čini se da spomenuto zadržavanje visokih standard izvrsnosti, ali uz prihvaćanje neizbježnih grešaka i neuspjeha kao dijela procesa učenja i osobnog razvoja, zapravo ne predstavlja ništa drugo no razvijanje zdravog perfekcionizma.

Nadalje, tijekom pregleda rezultata istraživanja, odnos između perfekcionizma i anksioznosti na prijelazu iz osnovne u srednju školu također se pokazao složenim kod darovitih učenika. Naime, daroviti učenici do srednje škole često ostvaruju uspjehe uz relativno malo truda, a poznato je da učenici koji postižu bolji akademski uspjeh vjerojatnije razvijaju i više razine perfekcionizma (Endleman i sur., 2022). Takav perfekcionizam pak može uzrokovati anksioznost, posebno u prijelaznim fazama kao što je ona iz osnovne u srednju školu jer se zahtjevnost obaveza i složenost nastavnog sadržaja mijenja, a darovita su djeca do te točke u vremenu s lakoćom nizala uspjehe. S druge strane, kod nedarovitih učenika anksioznost je češće povezana samim prijelazom u novu školsku sredinu. Dakle, tjeskobu darovitih učenika u većoj mjeri stvaraju unutarnji čimbenici, potaknuti sebi usmjerenim perfekcionizmom (Guignard i sur., 2012).

Osim toga, prijelaz iz srednje škole na fakultet također se pokazao kritičnim, posebno kada je u pitanju sklonost ka prokrastinaciji. Prokrastinacija predstavlja značajan problem jer može uzrokovati dodatne probleme, pa tako služi kao okidač za razvoj navike varanja na ispitima, kao i razvoj ovisnosti o mobilnim uređajima (Muntada i sur., 2012; Yang i Wang, 2021). Naime,

važno je povezati dostupne informacije i primijeniti ih u praksi kako bi se unaprijedila podrška darovitim učenicima. Primjerice, istraživanja povezanosti prokrastinacije i perfekcionizma darovitih učenika, iako još uvijek nedovoljno jasne, pokazala su da unutarnja motivacija može djelovati kao zaštitni čimbenik u pojavljivanju prokrastinacije. Naime, prokrastinacija se najčešće javlja uz maladaptivni perfekcionizam, u onim područjima u kojima učenik pokazuje manje unutarnje motivacije, a istodobno osjeća pritisak od strane okoline (Turan i Yavuz, 2018). Budući da daroviti učenici često pokazuju snažan interes za specifična područja, ova saznanja moguće je iskoristiti u obrazovnoj praksi. Primjerice, ukoliko je daroviti učenik snažno motiviran za glazbu, a istodobno pokazuje sklonost odlaganju učenja povijesti, potrebno je implementirati strategije koje će povezati ta dva područja. Tako se interes učenika za glazbu može iskoristiti kao polazna točka za integraciju i tematiziranje nastave povijesti kroz glazbu. Međupredmetna korelacija mogla bi smanjiti prokrastinaciju i povećati motivaciju za učenje kroz povezivanje s područjima u kojima učenik već pokazuje visok stupanj interesa. Dakle, unutarnju motivaciju i specifične interese darovitih učenika, poticanjem kvalitetne suradnje među nastavnicima, možemo iskoristiti u svrhu postupnog širenja područja interesa i možebitno smanjiti rizik od pojave prokrastinacije. S obzirom na ulogu pedagoga kao posrednika između roditelja, nastavnika i učenika, njegova je uloga senzibilizirati roditelje i osvijestiti ih o stvarnim mogućnostima i interesima njihove djece. Roditelje je potrebno upoznati sa slabijim i jačim stranama djeteta kako bi se izbjeglo forsiranje u neadekvatnim područjima. Također, roditeljima je potrebno približiti značaj očuvanja stabilnosti u obrazovnim naporima djece te utjecaja interesa na unutarnju motivaciju i kasnija postignuća.

Pregled je također rasvijetlio potrebu za razvijanjem vještina planiranja i pripreme, te upravljanja vremenom kako bi se minimizirali daljnji negativni učinci prokrastinacije. No kada je riječ o organiziranosti, istraživanja su ipak pokazala kako ona, ako je pretjerana, može sputavati kreativnost (Gallucci i sur, 2000). Kako raspravljamo o darovitim učenicima, kreativnost predstavlja vrlo važno pitanje. Prema Renzulliju (1978; prema Letić, 2015) kombinacija kreativnosti, motivacije i iznadprosječno razvijenih sposobnosti nužna je kako bi potencijal prerastao u produkt. Osim kreativnosti, autor naknadno raspravlja i o značaju optimizma i hrabrosti, koji su u ovom pregledu također dovedeni u vezu s perfekcionizmom. Ukoliko neadaptivni perfekcionizam ostvari negativan utjecaj na razvoj ovih osobina pojedinca, njegov put do ostvarivanja produktivne darovitosti mogao bi biti uvelike otežan.

Na temelju svega do sada navedenog, primjetno je kako postoji ograničen broj istraživanja koja se bave posljedicama perfekcionizma usmjerenog na druge, te je stoga od velike važnosti

dodatno istražiti njegove učinke. Tome u prilog idu rezultati istraživanja autorice Schuler (1999), koji sugeriraju da grupni rad može poslužiti kao katalizator za izražavanje svih triju tipova perfekcionizma. Ova je dinamika razumljiva s obzirom na to da grupni rad često vodi zajedničkoj ocjeni, pri čemu perfekcionizam usmjeren na sebe može jasno doći do izražaja. Pored toga, socijalno pripisan perfekcionizam može se manifestirati kroz strah od pogrešaka i negativne evaluacije unutar grupe, dok perfekcionizam usmjeren na druge može znatno utjecati na odnose tijekom zajedničkih aktivnosti. Dakle, rezultati ovog istraživanja jasno ocrtavaju potrebu za temeljitim planiranjem budućih grupnih aktivnosti od strane nastavnika, s posebnim naglaskom na razumijevanje i prilagodbu individualnim osobinama učenika. Glavni zaključci ovih istraživanja jesu da daroviti učenici moraju naučiti upravljati svojim emocijama, učenjem, nastojanjima i očekivanjima, ne samo kako bi materijalizirali svoju darovitost, već i kako bi postigli visoku razinu zadovoljstva životom i održali međuljudske odnose.

Na tragu prethodno elaboriranog, većina istraživanja o perfekcionizmu fokusira se na faktore koji doprinose njegovom razvoju i na učinke koje perfekcionizam ima na pojedinca. Međutim, rijetko se istražuje kako perfekcionistački nastrojani učenici utječu na svoje vršnjake i dinamiku unutar razreda. Iako je poznato da perfekcionizam može oblikovati osobne stavove i ponašanja učenika, manje se razmatra kako njihovi zahtjevi i ponašanja mogu utjecati na interakcije s drugim učenicima, te na društvene odnose i atmosferu unutar razreda. Osim toga, pretpostavka je kako bi se utjecaj perfekcionizma mogao proširiti i izvan školskog okruženja, utječući na odnose u slobodnom vremenu, u obiteljskim okvirima i u širem društvenom kontekstu. Razumijevanje tih aspekata može pružiti sveobuhvatan uvid u to kako perfekcionizam oblikuje ne samo individualni razvoj, već i širu društvenu dinamiku i međusobne odnose.

Dakle, razumijevanje perfekcionizma među darovitim učenicima ima šire implikacije. Naime, učenje o tome kako perfekcionizam utječe na darovite učenike može pružiti važne uvide koji će pomoći u razvoju učinkovitijih obrazovnih i pedagoških strategija. Te strategije trebale bi biti od koristi ne samo za darovite učenike, već i za sve učenike u razredu. Kroz takve strategije moguće je ne samo pružiti podršku darovitim učenicima u upravljanju perfekcionizmom, već i senzibilizirati druge učenike za ovaj problem. Na taj način sveukupna školska zajednica može postati svjesnija izazova koje perfekcionizam donosi te zajednički raditi na stvaranju pozitivnijeg školskog okruženja za sve učenike.

Na temelju prethodnih istraživanja, nekoliko ključnih metodičkih strategija i pedagoških pristupa pokazalo se korisnim u radu s darovitim učenicima sklonim perfekcionizmu. Jedan od

pristupa je usmjerenost na razvijanje emocionalne inteligencije i suočavanje sa stresom, što se postiže kroz radionice i savjetovanje. Takve radionice pomažu učenicima u prepoznavanju i upravljanju emocijama, osobito kada se suočavaju s neuspjehom, dok individualni savjetodavni rad učenicima omogućuje da pogreške vide kao sastavni dio procesa učenja. Roditelji također igraju ključnu ulogu, a njihovo informiranje o potencijalno štetnim posljedicama visokih očekivanja, kao i poticanje otvorene komunikacije s djecom, može smanjiti pritisak i poboljšati emocionalni razvoj darovitih učenika. Ono što sama škola ima moć učiniti jest promovirati suradnju umjesto natjecanja i omogućiti učenicima da se fokusiraju na osobni napredak, a ne na vanjske rezultate, te pružiti im podršku u prijelaznim razdobljima, posebno uvođenjem grupnih savjetovanja i mentorstva u ključnim trenucima. Kako uloga vršnjaka može biti izuzetno važna, osobito kad se radi o socijalnom okruženju i vršnjačkom pritisku, njihova podrška može pomoći darovitim učenicima da izgrade zdravije odnose i razviju socijalne vještine. Stoga bi u obzir bilo korisno uzeti i mogućnost promicanja vršnjačkog mentorstva, odnosno organizacije sustava gdje stariji učenici, koji su razvili adaptivne strategije suočavanja, pomažu mlađima, što može smanjiti osjećaj izolacije i pritisak.

Jedan od trendova koji se tijekom rasprave nameće, ali možda nije odmah očit, jest uloga emocionalne inteligencije kao zaštitnog faktora protiv maladaptivnog perfekcionizma. Istraživanja (Shafiee i sur., 2022) ukazuju na to da učenici s višim stupnjem emocionalne inteligencije lakše upravljaju svojim perfekcionistačkim težnjama i imaju manje emocionalnih problema povezanih s neuspjehom. Iako se emocionalna inteligencija često ističe kao pozitivan faktor, njezina ključna uloga u zaštiti darovitih učenika od negativnih učinaka maladaptivnog perfekcionizma postaje jasna tek kroz dublju analizu dosadašnjih istraživanja, ali i teorijskih uvida u specifičnosti socio-emocionalnog funkcioniranja darovitih adolescenata, a posebno iz aspekta preosjetljivosti.

Uzimajući u obzir sve do sada navedeno, kako bi se unaprijedila podrška darovitim učenicima, važno je razumjeti kompleksnost perfekcionizma i njegovih dimenzija. Razvijanje učinkovitih pristupa koji u obzir uzimaju specifične potrebe darovitih učenika, njihovu motivaciju, emocionalne izazove i utjecaje društvenog okruženja ključno je za pružanje potpune i cjelovite obrazovne podrške. Sveukupno, ovi rezultati ističu da perfekcionistačke sklonosti dodatno povećavaju potrebu za specifičnim pedagoškim intervencijama kako bi se pomoglo darovitim učenicima da bolje upravljaju svojim emocionalnim, socijalnim i akademskim životom.

VI. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je istražiti pedagoška obilježja perfekcionizma među darovitim učenicima, s naglaskom na razumijevanje utjecaja perfekcionizma na njihovo emocionalno, socijalno i akademsko funkcioniranje. Prvotno, teorijske osnove darovitosti ukazale su na njezinu složenost i individualne varijacije. Unatoč tome, zajednički obrasci među darovitim adolescentima često uključuju preosjetljivost, izniman kreativni potencijal, osjećaj za pravdu, potrebu za izolacijom te nesrazmjer između kognitivnih sposobnosti i emocionalnog razvoja. Perfekcionizam, s druge strane, također se pokazao vrlo složenim, a može biti dvostruk: zdravi perfekcionizam, koji vodi osobnom razvoju, te nezdravi perfekcionizam, koji može uzrokovati emocionalne i socijalne poteškoće. Pregled rezultata istraživanja pokazao je da, iako se daroviti učenici često suočavaju s visokim očekivanjima, njihova sklonost perfekcionizmu nije uvijek negativna. Naime, daroviti učenici češće razvijaju adaptivni perfekcionizam, koji im omogućuje postizanje visokih standarda i osobni razvoj. Međutim, nezdravi perfekcionizam može imati dugoročno štetne posljedice, a posebno se intenzivira tijekom prijelaznih razdoblja, kada raste pritisak za postizanjem akademskog uspjeha. Ukoliko se na vrijeme ne intervenira, perfekcionizam može prerasti u emocionalno trošenje, a potom se ogleda i u brojnim socijalnim i akademskim poteškoćama. Unapređenje podrške darovitim učenicima zahtijeva duboko razumijevanje kompleksnosti perfekcionizma, ali i specifičnih potreba darovitih učenika. Za učenike je važno razviti strategije upravljanja vremenom te razumijevanje neuspjeha kao dijela procesa učenja. Ključne strategije za rad s darovitim učenicima sklonim perfekcionizmu uključuju razvoj emocionalne inteligencije i suočavanje sa stresom kroz radionice i savjetovanje. Učinkovite metode također uključuju informiranje roditelja o posljedicama visokih očekivanja, promicanje suradnje umjesto natjecanja u školama, te poticanje vršnjačkog mentorstva kako bi se smanjio osjećaj izolacije i pritisak.

VII. LITERATURA

- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D. i Waters, L. (2018). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. *Educational Psychology*, 38(10), 1162-1177.
- Alm, S., Brolin Låftman, S., Modin, B. i Östberg, V. (2019). Dysfunctional family relations, socio-economic background, and school failure. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 501-512.
- Andrews, D. A., Bonta, J. i Wormith, J. S. (2006). The Recent Past and Near Future of Risk and/or Need Assessment. *Crime & Delinquency*, 52(1), 7-27.
- Antolić, D. i Novak, T. (2016). Programi promocije i prevencije u školama: Razvoj socioemocionalnih vještina. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 157(1), 77-90.
- Black, J. i Reynolds, W. (2013). Examining the relationship of perfectionism, depression, and optimism: Testing for mediation and moderation. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 426-431.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Basirion, Z., Abd Majid, R. i Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 193-200.
- Bašić, J., Dekleva, B. i Uzelac, S. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga
- Bell, Beth T. (2016). *Understanding Adolescents*. U: Little, Linda, Fitton, Daniel, Bell, Beth T. and Toth, Nicola, Perspectives on HCI Research with Teenagers. Springer, 11-27.
- Biti, V. i sur. (1986). *Od puberteta do zrelosti*. Zagreb: Mladost.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. i Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9-357.e18.
- Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje, odabrane teme. Učiteljski fakultet Zagreb.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.

- Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale with Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 174-187.
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roepers Review*, 34(4), 224-233.
- Christopher, M. i Shewmaker, J.W. (2010). The relationship of affective variables to perfectionism in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33 (3), 20-30.
- Coleman, J. C. (1990). *The nature of adolescence* (2nd ed.). Routledge.
- Cvetković Lay J., i Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- Čudina Obradović, M. (1990.). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Darling, N., Cumsille, P. i Martínez, M. L. (2008). Individual differences in adolescents' beliefs about the legitimacy of parental authority and their own obligation to obey: A longitudinal investigation. *Child Development*, 79(4), 1103-1118.
- David, H. (2018a). To be a gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2(1), 8-23.
- David, H. (2018b). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2(2), 113-131.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K. i Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 95-106.
- Donii, E. I. i Shumakova, N. B. (2020). Comparative analysis of cognitive characteristics of young adolescents with artistic and intellectual giftedness. *Psychological-Educational Studies*, 12(3), 110–123.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Đuranović, M. (2013). Obitelj i vršnjaci u životu adolescenata, *Napredak*, 154 (1-2), 31- 46.
- Endleman, S., Brittain, H. i Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 46(2)
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company
- Findik, H. i Afat, N. (2023). Perfectionism and life satisfaction in gifted students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. i Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468.

- Gallucci, N. T., Middleton, G. i Kline, A. (2000). Perfectionism and creative strivings. *Journal of Creative Behavior*, 34(2), 135-141.
- Gardner, Howard; Mindy L. Kornhaber i Warren K. Wake (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Gardner, M. i Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625-635.
- Greblo, Z. (2012). Što se skriva iza pojma“ perfekcionizam“? Povijest proučavanja i pregled različitih konceptualizacija perfekcionizma. *Psiholgijske teme*, 21(1), 195–212.
- Gruden, Z. (2000). *Rizični činitelji u obiteljskoj dinamici u adolescenata*. U: Juras, B. (ur.), Položaj adolescenata u obitelji (77-80). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Ministarstvo rada i socijalne skrbi.
- Guignard, J.-H., Jacquet, A.-Y. i Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLoS One*, 7(7), e41043.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. i Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Heller, K. A., Monks, F. J., Sternberg, R. J. i Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Hewitt, P. L. i Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470
- Hewitt, P. L. i Flett, G. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. U: G. L. Flett i P. L. Hewitt (Ur.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (5–31). American Psychological Association.
- Janković, V. (1973). Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi (drugo prošireno izdanje)/ Vukasović, Ante (ur.). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Kapor Stanulović, N. (1988). Na putu ka odraslosti : psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klem, A. M. i Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kline, B. E. i Short, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13, 118-121.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development* (1). Harper & Row.
- Koren I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Krstic, M., i Kevereski, L. (2017). *The impact of socioeconomic status on the occurrence of perfectionism in primary school gifted students*. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(1), 42-51.
- Kurtović, A., Vrdoljak, G. i Idžanović, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*. 8(1),1-26.
- Lacković Grgin, K.(2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K., Penezić, Z. i Žutelija, S. (2001). Dobne i spolne razlike u samootkrivanju adolescenata različitim osobama. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 10(3), 53-68.
- Laursen, B. i Hartup, W. W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2002(95), 27-40.
- Lavrijsen, J., Soenens, B., i Vansteenkiste, M. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of Personality*, 89(6), 1227-1246.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. i Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i leaderskih svojstava za ostvarivanje darovitosti*. Objavljen doktorski rad. Novi Sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Lyman, E. L., i Luthar, S. S. (2014). Further evidence on the “costs of privilege”: Perfectionism in high-achieving youth at socioeconomic extremes. *Psychology in the Schools*, 51(9), 913–930.
- Livazović, G. (2017). Povezanost obiteljskih, vršnjačkih i školskih odnosa s eksternaliziranim rizičnim ponašanjima adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, (53), 186-203.
- Livazović, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Livazović, G. i Kuzmanović, K. (2022). Predicting adolescent perfectionism: The role of socio-demographic traits, personal relationships, and media. *World Journal of Clinical Cases*, 10(1), 189-204.
- Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18.

- Mofield, E. L., i Parker Peters, M. (2015a). Multidimensional perfectionism within gifted suburban adolescents: an exploration of typology and comparison of samples. *Roeper Review*, 37(2), 97–109.
- Mofield, E. L., i Parker Peters, M. (2015b). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405–427.
- Muntada, M. C., Gotzens, C., Martín, B. i Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Neumeister, K. S., Williams, K. i Cross, T. L. (2007). Perfectionism in gifted high-school students: Responses to academic challenge. *Roeper Review*, 29(1), 11-18.
- Noor, B. (2023). Pressure and perfectionism: A phenomenological study on parents' and teachers' perceptions of the challenges faced by gifted and talented students in self-contained classes. *Frontiers in Education*, 8.
- Ogurlu, Ü. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(4), 305-335.
- Owens, K. (2015). *How does perfectionism influence anxiety in gifted middle school students?* (Specijalistički rad). James Madison University, Department of Graduate Psychology.
- Parker, W. D. (1997). *An empirical typology of perfectionism in academically talented children.* *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Parker, W. D. i Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child.* Basic Books.
- Previšić, V. (2003). Obitelj kao odgojno-socijalna zajednica. U: Puljiz, V., Bouillet, D. (ur.), Nacionalna obiteljska politika, 191-204. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J. S. i Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis)connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 524-534.
- Rideout, V. i Robb, M. B. (2021). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens.* Common Sense Media.
- Sand, L., Bøe, T., Shafran, R. i Stormark, K. M. (2021). *Perfectionism in adolescence: Associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample.* *Frontiers in Public Health*, 9, 688811.

- Santrock, J. W. (2019). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill Education.
- Schuler, P. A. (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school*. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., i Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- Shafiee, M., Abbasi, M. i Ghadampour, E. (2022). Developing the model of gifted students' perfectionism based on insecure attachment, parenting styles, and irrational beliefs mediated by emotional intelligence. *Journal of Education and Culture*, 12(3), 245-265.
- Shafran, R. i Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21, 879–9
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., Pollard, E. i Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshmen honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54, 92-101.
- Siegle, D. i Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23, 39-44.
- Silverman, L. (1999). Perfectionism: The Crucible of Giftedness. *Advanced Development*, 8, 47-61.
- Slade, P. D. i Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372–390.
- Slee, P. T., Lawson, M. J., Russell, A., Askill-Williams, H., Dix, K. L., Owens, L. i Spears, B. (2009). KidsMatter: Early childhood evaluation report. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(2), 40-48.
- Solomon, S. i Knafo, A. (2007). Value similarity in adolescent friendships. U: T. C. Rhodes (Ur.), Focus on adolescent behavior research, 133–155. Nova Science Publishers.
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill Education.
- Stoeber, J. i Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stoeber, J. (2014). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 329–338.
- Stricker, J., Schneider, M. i Preckel, F. (2019). School satisfaction differentially predicts multidimensional perfectionism one year later. *Personality and Individual Differences*, 143(1), 30–35.

- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M. i Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391–414.
- Tsui, J. M., i Mazzocco, M. M. (2007). Mathematics and perfectionism: Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Roeper Review*, 29, 132-139.
- Turan, Y., Yavuz, F. (2018). Structural relationships between academic motivation, procrastination, and perfectionism: A modelling study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(4), 819-835.
- Uzelac, S. (1995). *Socijalna edukologija – osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju*. Zagreb: Sagena.
- Valkenburg, P. M. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know. *Current Opinion in Psychology*, 45
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. i Olenchak, F. R. (2010). *Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih*. Zagreb: Veble commerce.
- White, S. (2007). The link between perfectionism and overexcitabilities. *Gifted and Talented International*, 22(1), 55–65.
- Wigert, B., Reiter-Palmon, R., Kaufman, J. C. i Silvia, P. J. (2012). Perfectionism: The good, the bad, and the creative. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 775-779.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L. i Carson, S. (2021). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian Educational Researcher*, 48(3), 1-15.
- Yang, X. i Wang, Q. (2021). The mediating role of procrastination in the relationship between positive and negative perfectionism and mobile phone addiction in gifted students. *Journal of Adolescence*, 90, 104-115.

Mrežni izvori

ERIC. <https://eric.ed.gov> . Pristupljeno 1. srpnja 2024.

Internet Archive, <https://archive.org/>. Pristupljeno 25. svibnja 2024.

Jutarnji list (2024). Cijenjena psihologinja Nataša Jokić Begić objašnjava zašto je poželjno biti prosječan. https://www.jutarnji.hr/life/zdravlje/cijenjena-psihologinja-natasa-jokic-begic-objasnjava-zasto-je-pozeljno-bit-prosjecan-15499169?cx_linkref=jl_home_najnovije. Pristupljeno 10. rujna 2024.

Oxford English Dictionary (OED). <https://www.oed.com/?tl=true>, Pristupljeno 15. lipnja 2024.

PubMed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Pristupljeno 1. srpnja 2024.

ResearchGate. <https://www.researchgate.net/>. Pristupljeno 1. srpnja 2024.