



# PERFEKCIONIZAM, ISPITNA ANKSIOZNOST I AKADEMSKO SAMOPOIMANJE DAROVITIH GIMNAZIJALACA

Svjetlana KOLIĆ-VEHOVEC, Barbara RONČEVIĆ  
Filozofski fakultet, Rijeka

UDK: 159.953-057.874  
159.95.072

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 19. 7. 2002.

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati razlike između intelektualno darovitih i nedarovitih gimnazijalaca u školskom uspjehu, perfekcionizmu, ispitnoj anksioznosti i akademskom samopoimanju te utvrditi prediktore školske uspješnosti. U istraživanju je sudjelovalo 364 učenika drugih i trećih razreda dviju gimnazija u Rijeci. Za ispitivanje inteligencije korišten je Problemni test (Kulenović i Žebec, 1998.). Perfekcionizam je ispitan adaptiranom Skalom multidimenzionalnog perfekcionizma (Frost i sur., 1990.). Analiza skale pokazala je da mjeri četiri aspekta perfekcionizma: neurotski perfekcionizam, organiziranost, roditeljski pritisak i osobne standarde. Primijenjene su također adaptirana verzija Upitnika školskog samopoimanja "Ja u školi" (Grgin i Lacković-Grgin, 1989.a) i Skala ispitne anksioznosti (Kolić-Vehovec, 1988.). Rezultati su pokazali da daroviti gimnazijalci nisu uspješniji u školi od njihovih nedarovitih vršnjaka. Daroviti gimnazijalci su manje anksiozni u ispitnim situacijama od nedarovitih gimnazijalaca. Nisu nađene razlike u perfekcionizmu i akademskom samopoimanju između intelektualno darovitih i nedarovitih gimnazijalaca. Uspješniji gimnazijalci, bez obzira na darovitost, imaju više osobne standarde od manje uspješnih te više opće samopoimanje i samopoimanje u prirodnim predmetima. Ni jedna ispitana varijabla nije značajano povezana s uspjehom u školi darovitih gimnazijalaca. Kod nedarovitih gimnazijalaca značajni prediktori uspješnosti su intelektualne sposobnosti i akademsko samopoimanje.



Darovitost je složen i višeslojan konstrukt te su razvijene brojne konceptualizacije toga pojma. Sve koncepte darovitosti možemo podijeliti u dvije široke kategorije kojima se bavila istraživačka literatura. Renzulli (1998.) prvu kategoriju naziva "školska darovitost", a drugu "kreativno-produktivna darovitost".

Školska se darovitost najlakše može izmjeriti testovima inteligencije. Sposobnosti koje učenici iskazuju na takvim testovima su upravo one koje su najcjenjenije u tradicionalnim situacijama učenja u školi (Renzulli, 1998.). Školska darovitost prije svega se odnosi na visok stupanj inteligencije. Međutim, nju ne mora nužno pratiti i izvanredan školski uspjeh. Osim u školi visoka inteligencija ili intelektualna darovitost ima i presudan značaj u manifestaciji natprosječnog postignuća u mnogim područjima ljudske djelatnosti koja nisu direktno vezana uz školu i učenje (Koren, 1989.).

Iako među darovitim pojedincima postoje brojne individualne razlike, i svaki od njih je jedinstvena osoba, rezultati istraživanja pokazuju da ipak postoje neke osobine karakteristične za darovite učenike. Te osobine se ne odnose samo na tzv. osobine učenja, koje se lako mogu dovesti u vezu sa kvocijentom inteligencije, već obuhvaćaju i karakteristike stvaralaštva, socijalne karakteristike i motivacijske karakteristike (Renzulli, 1978.; prema Koren i Ivezic-Pasini, 1989.).

Karakteristike stvaralaštva odnose se na iznadprosječnu originalnost, znatiželju, imaginaciju, otvorenost, evaluaciju, produktivnost ideja, sklonost riziku, smisao za humor, fleksibilnost mišljenja (Csikszentmihaly i sur., 1997.; Field i sur., 1998.; Renzulli, 1998.; Davis i Rimm, 1985.).

Što se tiče socijalnih karakteristika darovitih učenika, rezultati su prilično nekonzistentni. Neki autori izvještavaju o tome kako se daroviti učenici zbog svoga specifičnog načina percipiranja i razmišljanja te intenzivnog usmjeravanja na područje svoje darovitosti, već vrlo rano osjećaju drugačijima i mogu imati socijalnih i emocionalnih problema, kao npr. poremećene ili disfunkcionalne socijalne odnose, nerealistična očekivanja nametnuta od strane roditelja i drugih ljudi te izvanredne akademske zahtjeve koji proizlaze iz akceleracije ili ostalih specijalnih programa za darovite (Hoge i Renzulli, 1993.). S druge strane, neki rezultati ukazuju na to da se darovita djeca ne razlikuju od svojih vršnjaka u socijalnoj prilagođenosti i emocionalnoj stabilnosti (Olszewski-Kubilius i sur., 1988.; Rost i Czeschlik, 1994.; Sveško, 1990.).

Motivacijske osobine darovitih učenika vjerojatno u najvećoj mjeri određuju hoće li se potencijalna, većim dijelom urođena darovitost, zaista i manifestirati. Većina autora govori o superiornim motivacijskim karakteristikama darovitih učenika (Csikszentmihaly i sur., 1997.; Sveško, 1990.) te o njihovoj spremnosti da ustraju kako bi postigli ciljeve. Winner (2000.)

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

ukazuje na to da darovita djeca pokazuju izrazito velik interes za domenu u kojoj imaju visoke sposobnosti, a može prijeći u opsjednutost.

Renzulli (1998.) je naveo čitav niz osobina koje bi motivirani daroviti učenik trebao posjedovati. Prije svega to je kapacitet za visoki nivo interesa, entuzijazam, okupiranost specifičnim problemom, kapacitet za ustrajanje i marljivi rad. Osim toga, trebao bi imati visoko samopouzdanje, vjeru u vlastitu sposobnost obavljanja važnog posla i poriv za uspjehom. Postavljanje visokih standarda u vlastitom radu, zadržavanje otvorenosti za samokritičnost i eksternalnu kritiku te razvijanje osjećaja za kvalitetu i savršenstvo u vlastitom i tuđem radu također su neke od karakteristika motiviranog darovitog pojedinca.

Visoki standardi u vlastitom radu i težnja savršenosti sastavni su dio perfekcionizma, osobine koja se vrlo često veže uz darovite učenike. Silverman (1995., prema Peters, 1996.) čak smatra da se perfekcionizam ne može razviti kod svih ljudi. Samo oni koji zaista imaju potencijal da postignu izvanredna postignuća mogu biti skloni razvijanju perfekcionističkih tendencija. On smatra da je veza između perfekcionizma i darovitosti neizbježna iz nekoliko razloga. Perfekcionizam je funkcija neusklađenosti; darovita djeca si postavljaju visoke kriterije s obzirom na svoju mentalnu, a ne kronološku dob pa su njihovi standardi prikladni za stariju dob. Rad u školi, koji je prilagođen kronološkoj dobi učenika, često je prelagan za darovite učenike pa je jedini izazov koji si mogu postaviti savršeno obavljanje školskih zadataka. I drugi autori (Renzulli, 1998.; Roberts i Lovett, 1994.; Parker, 1997.) su ustanovili da je perfekcionizam osobina karakteristična za darovite učenike.

Perfekcionizam se općenito definira kao tendencija pojedinca da u više područja postavlja i slijedi nerealistično visoke kriterije i ciljeve (Hewitt i Flett, 1991.). Burns (1980.) perfekcionizmom smatra kognitivni uzorak očekivanja koja pojedinac postavlja sebi, ali i drugima, a koji je karakteriziran određivanjem nerealističnih obrazaca ponašanja, rigidnim standardima kojih se pojedinac drži pri izvođenju zadataka i determiniranjem vlastite vrijednosti kroz postignuća.

Najranije su konceptualizacije perfekcionizma najčešće bile jednodimenzionalne. Kasnija shvaćanja perfekcionizma podrazumijevaju njegovu multidimenzionalnost koja se odnosi na osobne i socijalne komponente perfekcionizma. Hewitt i Flett (1991.) razlikuju tri dimenzije perfekcionizma: sebi-usmjereni, drugima-usmjereni i društveno propisani perfekcionizam.

Sebi-usmjereni perfekcionizam uključuje pretjerano visoke, nerealistične ciljeve koje osoba postavlja samoj sebi te detaljnu samoanalizu i kritičnost, koje se očituju u nesposob-

nosti prihvaćanja vlastitih pogrešaka, mana ili neuspjeha u više područja. Sebi-usmjereni perfekcionizam ima određeni adaptivni potencijal. Naime, ustanovljene su korelacije te dimenzije sa snalažljivošću i konstruktivnim stremljenjima (Hewitt i Flett, 1991.). Međutim, ta dimenzija kroz interakciju s negativnim životnim zbivanjima (posebno doživljajima neuspjeha) sudjeluje u nastanku depresije (Hewitt i Flett, 1990.).

Drugima-usmjereni perfekcionizam usmjerava se na očekivanja i vjerovanja koja osoba ima o drugim ljudima. Postavljaju im visoke ciljeve, važno im je da druge osobe budu savršene i strogo evaluiraju tuđi rad.

Društveno propisani perfekcionizam odnosi se na vjerovanja da druge osobe imaju nerealistična i pretjerana očekivanja. Osobe s visokim rezultatom na ovoj dimenziji imaju osjećaj da moraju ostvariti te ciljeve kako bi dobile odobravanje i bile prihvaćene. S obzirom da su takvi standardi doživljeni kao eksternalno nametnuti, ti ljudi često osjećaju nedostatak kontrole i pritisak što rezultira osjećajima neuspjeha, anksioznosti, ljutnje, bespomoćnosti i beznadnosti.

Iako neki autori smatraju da perfekcionizam može omogućiti pokretačku energiju koja može voditi velikim postignućima i briljantnim ostvarenjima (Hamachek, 1978.; Roedell, 1984.), ipak većina novijih istraživanja pokazuje da postoji povezanost perfekcionizma i negativnih ishoda te se na perfekcionizam općenito češće gleda kao na neurotsku dispoziciju. Perfekcionizam u tom slučaju prestaje biti zdrava težnja, nego se pretvara u problem koji ograničava i sprječava postignuće. Neurotični perfekcionista se usmjeravaju na vlastite nedostatke i prošle neuspjehe, prenaglašavaju ih i kažnjavaju se zbog njih (Onwuegbuzie i Daley, 1999.), a vlastitu vrijednost u potpunosti poistovjećuju s uspješnošću izvođenja zadatka (Hayward i Arthur, 1998.). Iako bi se postignuće neurotičnih perfekcionista često moglo objektivno okarakterizirati kao dobro ili čak odlično obavljen posao, njihova tendencija da i najmanju pogrešku smatraju potpunim porazom i neuspjehom u dostizanju postavljenih ciljeva, vodi doživljaju permanentnog neuspjeha što konačno rezultira smanjenjem samopoštovanja (Onwuegbuzie i Daley, 1999.).

Tako brojna istraživanja neurotski perfekcionizam dovode u vezu sa širokim rasponom problema koji variraju od manjih poteškoća do ozbiljnijih psiholoških poremećaja. Ustanovljena je povezanost neurotskog perfekcionizma s niskim samopoštovanjem, sramom, krivnjom, neodlučnošću, nedostatkom u socijalnim vještinama, anksioznošću (prema Hayward i Arthur, 1998.).

Pošto se perfekcionizam smatra simptomom patologije i loše prilagodbe, nameće se zaključak da su onda akademski daroviti učenici skloniji razvoju poremećaja. Istraživanja W.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIČ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

D. Parkera pokazuju da to nije nužno tako (Parker, 1997.; Parker i Mills, 1996.). Perfekcionizam se kod akademski darovitih učenika više očituje u pouzdanosti i savjesnosti, nego u lošoj prilagodbi.

Međutim, izgleda da velika opasnost leži u stavu roditelja i ostalih ljudi koji su bitni u životima darovite djece. Ablard i Parker (1997.) ustanovili su da su ciljevi i perfekcionista tendencije roditelja darovite djece ključni za razvoj perfekcionizma njihove djece odnosno njegove (ne)funkcionalnosti. Iako većina darovite djece izvještava o pozitivnoj ulozi obitelji u svojem razvoju (Van Tassel-Baska, 1989., prema Winner, 2000.), dosta često su roditelji, učitelji i vršnjaci darovite djece vrlo zahtjevni te očekuju akademsko savršenstvo kao preduvjet za prihvaćanje (Leroux, 1989.). Kao rezultat, daroviti svoje ciljeve ne doživljavaju u terminima želja koje mogu, ali i ne moraju biti ostvarene, nego formuliraju tzv. iracionalna vjerovanja odnosno postavljaju si uvjete da se rezultat "mora" ili "treba" postići.

U većini slučajeva daroviti učenici se ipak uspijevaju nositi s takvim povremenim neuspjesima i zadržavaju visok nivo postignuća. Međutim, stalan imperativ uspjeha koji im se ponekad nameće može dovesti do preopterećenja, zamora i zasićenja; umjesto perfekcijom može rezultirati otporom i neizvršavanjem školskih obaveza te smanjenjem želje za uspjehom (Koren, 1991.). U ekstremnim situacijama taj pritisak može kod nekih darovitih učenika dovesti do osjećaja da su precijenjeni, da će se kad-tad otkriti da nisu toliko sposobni kao što ih se smatra. Visoki standardi, povezani s visokim kriticismom prema vlastitom uspjehu, smanjuju vjerojatnost pohvaljivanja samoga sebe što vodi osjećaju krivnje, anksioznosti i ostalih negativnih emocija, kao i sniženju akademskog i sveopćeg samopoimanja (Thompson i sur., 1998., 2000.).

Ipak, neka su istraživanja samopoimanja intelektualno darovitih učenika pokazala da daroviti učenici u prosjeku imaju jednako ili nešto pozitivnije samopoimanje od prosječnih učenika (Field i sur., 1998.; Hoge i Renzulli, 1993.). Hoge i Renzulli (1993.) su u metaanalizi, koja je uključivala 15 studija, došli do zaključka da je razlika u sveopćem samopoimanju između darovitih i nedarovitih učenika mala, a da je u fizičkim i socijalnim komponentama gotovo i nema. Međutim, značajne razlike su ustanovljene u akademskom samopoimanju pri čemu su daroviti imali pozitivnije akademsko samopoimanje.

Povezanost akademskog samopoimanja s postignućem značajno se povećava ako razmatramo odvojeno facete akademskog samopoimanja (Marsh, 1990.; Marsh, Byrne i Shavelson, 1988.). Tako uspjeh u matematici ima veće korelacije s matematičkim nego verbalnim samopoimanjem, isto kao što posti-

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

gnuće u verbalnim predmetima ima više korelacije s verbalnim nego matematičkim samopoimanjem (Grgin i Lacković-Grgin, 1989.b; Marsh i sur., 1985.).

Međutim, školski uspjeh, osim o inteligenciji i samopoimanju, ovisi i o drugim karakteristikama učenika pa možemo reći da je visoko samopoimanje nužan, ali ne i dovoljan uvjet za školski uspjeh. Istraživanje Brown i sur. (1999.) pokazalo je da su osobni standardi, kao pozitivan aspekt perfekcionizma, u pozitivnoj korelaciji s prosječnim školskim ocjenama. Nije samo bitno da osoba postavlja visoke ciljeve pri izvođenju zadataka, već da vjeruje kako može ostvariti te ciljeve. Učenici koji imaju visoku percepciju samoeфикаsnosti u akademskim zadacima odnosno vjeruju u vlastite sposobnosti pri svladavanju školskih zadataka, postižu bolje školske ishode od onih s niskom samoeфикасношću (Pajares i Kranzler, 1995.).

Međutim, učenici koji vjeruju da im je nametnuti pritisak prevelik te da ne mogu ostvariti očekivanja i postići zamišljene akademske ciljeve, odnosno učenici koji iskazuju visoku razinu perfekcionizma, posebno onog društveno propisanog, doživljavaju viši stupanj depresije i anksioznosti te na kraju postižu niže rezultate na kraju polugodišta (Arthur i Hayward, 1997.). Izgleda da percipirana neučinkovitost dovodi do neravnoteže između procijenjenih zahtjeva zadatka i procijenjenih subjektivnih kapaciteta za rješavanje problema što rezultira ispitnom anksioznošću (Kolić-Vehovec, 1993.).

Povezanost perfekcionizma i ispitne anksioznosti ustanovljena je u više istraživanja. Onwuegbuziea i Daleya (1999.) naglašavaju socijalni kontekst pojave anksioznosti. Oni su ustanovili značajne korelacije ispitne anksioznosti i socijalno propisanog perfekcionizma, dok takve korelacije ispitne anksioznosti nisu nađene sa sebi-usmjerenim perfekcionizmom. Slične rezultate dobile su Arthur i Hayward (1997.; Hayward i Arthur, 1998.). One smatraju da učenici s visokim razinama društveno propisanog perfekcionizma imaju nisku intrinzičnu, ali visoku ekstrinzičnu motivaciju jer nastoje udovoljiti kriterijima i očekivanjima drugih. Kao rezultat neuspjeha u zadovoljavanju tih kriterija javlja se anksioznost i druge negativne emocionalne reakcije. Iste autorice ustanovile su i pozitivnu korelaciju između ispitne anksioznosti i sebi-usmjerenog perfekcionizma. One smatraju da je sebi-usmjereni perfekcionizam adaptivan i predstavlja pozitivan aspekt motivacije dok god učenici percipiraju da su njihove sposobnosti dovoljne za dostizanje procijenjenih kriterija. Međutim, kada on prijeđe u težnju za apsolutnom perfekcijom i izbjegavanjem neuspjeha, razlike između postignuća i željenog uspjeha mogu dovesti do anksioznosti, a doživljaj neuspjeha do izrazito jake negativne emocionalne reakcije (Roberts i Lovett, 1994.).

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

Perfekcionizam se, kao što je prije napomenuto, često smatra gotovo neizbježnom karakteristikom darovitih učenika. Intelektualno daroviti učenici nesumnjivo imaju intelektualne kapacitete koji im mogu omogućiti postizanje natprosječnog školskog postignuća, postavljanje visokih ciljeva i razvijanje pozitivnog školskog samopoimanja. S druge strane, visoka očekivanja koja se postavljaju pred darovite učenike mogu rezultirati neurotskim perfekcionizmom koji ne mora voditi postignuću, a često je povezan i sa strahom od ispitnih situacija odnosno ispitnom anksioznošću. Zbog toga je cilj ovoga istraživanja utvrditi postoje li razlike između intelektualno darovitih i ostalih učenika u dimenzijama perfekcionizma, akademskog samopoimanja, ispitne anksioznosti te prosječne školske ocjene.

## **METODA**

---

### **Sudionici**

U ispitivanju su sudjelovali učenici drugih i trećih razreda "Prve sušačke hrvatske gimnazije" i "Prve riječke hrvatske gimnazije" u Rijeci. Raspon dobi učenika bio je 15 do 17 godina. Uzorak je sačinjavalo ukupno 364 učenika, od toga 264 ženskog i 100 muškog spola.

Učenici su na temelju rezultata testa inteligencije podijeljeni u dvije skupine. Darovitim učenicima smatrani su oni čiji je rezultat na Problemnom testu bio 1 z iznad aritmetičke sredine uzorka odnosno 57 bodova ili više. Ta granica je ujedno i 2 z iznad prosjeka referentne populacije. U skupini darovitih bilo je 40 učenika (M-14; Ž-26). Ostalih (nedarovitih) učenika bilo je 324 (M-86; Ž-238).

### **Mjerni instrumenti**

#### **Inteligencija**

Za ispitivanje inteligencije učenika korišten je Problemni test (PBT, forma B, Kulenović i Žebec, 1998.). Ovaj test je novija verzija Bujasovog Problemnog testa iz 1961. godine ili u praksi često korištene verzije Bujasa, Szabo i Kolesarića iz 1981. godine. Test se sastoji od 69 zadataka. Mjeri opći faktor inteligencije odnosno fleksibilnost u inteligentnom ponašanju. Fleksibilnost je shvaćena kao sposobnost uočavanja neravnoteža u različitim situacijama te je u operativnom smislu nazvana osjetljivošću za probleme (Kulenović, 2000.). Vrijeme rješavanja testa ograničeno je na 45 minuta.

#### **Perfekcionizam**

Okosnicu skale koja je korištena u ovom istraživanju čine prevedene čestice Skale multidimenzionalnog perfekcionizma

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

(MPS-F – Frost i sur., 1990.) kojoj su dodane i neke čestice Upitnika neuroskog perfekcionizma (NPQ – Mitzman i sur., 1994.). Frostova Skala multidimenzionalnog perfekcionizma (Frost i sur., 1990.) u originalu se sastoji od 35 čestica. To je skala Likertovog tipa s procjenom slaganja s pojedinom tvrdnjom od 1 do 5. Skala mjeri šest dimenzija perfekcionizma, a prikladna je za mjerenje perfekcionizma na školskoj populaciji jer uključuje čestice koje se odnose na percepciju školskih situacija i roditeljskih očekivanja. Dimenzije perfekcionizma koje skala mjeri su: zabrinutost oko grešaka; osobni standardi; roditeljska očekivanja; roditeljski kriticizam; dvojbe oko akcija i organizacija. Spajanjem Skale multidimenzionalnog perfekcionizma i 12 čestica Upitnika neuroskog perfekcionizma nastala je skala od 46 čestica koja je upotrijebljena u ovom ispitivanju (izbačena je 1 čestica iz Skale multifaktorskog perfekcionizma, "organizacija mi je veoma važna", zbog nejasnog pojma "organizacija"). Učenik je za svaku česticu odnosno tvrdnju trebao na skali od 1 ("uopće se ne odnosi na mene") do 5 ("u potpunosti se odnosi na mene") procijeniti u kojoj se mjeri ta tvrdnja odnosi na njega.

### Školsko samopoimanje

Kako bi se ispitalo školsko samopoimanje učenika, u ovom istraživanju korištena je skraćena verzija upitnika "Ja u školi" (JUŠ, Grgin i Lacković-Grgin, 1989.a). U originalnoj verziji taj se upitnik sastoji od 80 čestica kojima se ispituje samopoimanje učenika u 7 predmeta te opće školsko samopoimanje. U ovom istraživanju je korištena podljestvica općeg školskog samopoimanja. Također, korištene su podljestvice jezično-povijesnog samopoimanja i samopoimanja u prirodnim predmetima. Te dvije podljestvice sastavljene su na temelju rezultata Grgina i Lacković-Grgin (1989.a) koji pokazuju da se JUŠ-upitnikom mjeri jezično-povijesno i matematičko-fizikalno samopoimanje odnosno samopoimanje u prirodnim predmetima. Zbog toga se u ovom istraživanju nije mjerilo samopoimanje iz svakog predmeta zasebno, već su se čestice u upitniku odnosile na opće, jezično-povijesno i samopoimanje u prirodnim predmetima. Učenicima je dana pismena napomena da se jezično-povijesna skupina predmeta odnosi na hrvatski jezik, strani jezik i povijest, a da prirodni predmeti obuhvaćaju matematiku, fiziku i kemiju. Konačna verzija upitnika sastojala se od 30 tvrdnji, od kojih je Ljestvica općeg samopoimanja imala 10 tvrdnji (Cronbach alfa = .85); Ljestvica jezično-povijesnog samopoimanja 10 tvrdnji (Cronbach alfa = .92) i Ljestvica samopoimanje u prirodnim predmetima također 10 tvrdnji (Cronbach alfa = .94). Ljestvica je Likertovog tipa, sa skalom procjene slaganja s tvrdnjama od 1 do 5.



DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

### Ispitna anksioznost

Skala ispitne anksioznosti je podljestvica Skale straha od neuspjeha u školi koju je konstruirala Kolić-Vehovec (1988.). Skala je korištena kako bi se ispitalo u kojoj je mjeri kod učenika prisutna anksioznost u ispitnim situacijama. Skala se sastoji od sedam tvrdnji koje opisuju reakcije učenika u situacijama školskog ispita, npr. "Ako na početku ispita ne uspijem riješiti neki težak zadatak, toliko se uzrujam da sam kasnije 'blokirani' i kod lakih pitanja". Ljestvica je Likertovog tipa; učenik za svaku tvrdnju mora procijeniti na skali od 1 ("uopće se ne odnosi na mene") do 5 ("u potpunosti se odnosi na mene") u kojoj se mjeri ta tvrdnja odnosi na njega. Na našem uzorku izračunat je koeficijent pouzdanosti tipa Cronbach alfa (prema Nunnally, 1978.) koji iznosi 0,82.

### Opći školski uspjeh

U istraživanju su prikupljeni i podaci o općem školskom uspjehu učenika. Učenici su na skali od 1 do 5 trebali zaokružiti koji su opći uspjeh imali na kraju prošle školske godine te koji su uspjeh postigli na polugodištu tekuće godine. Aritmetička sredina tih dviju ocjena uzeta je u kasnijim analizama kao pokazatelj prosječnog školskog uspjeha učenika odnosno kao prosječna ocjena.

S obzirom na tu aritmetičku sredinu učenici su podijeljeni na odlične i ostale. Odličnim učenicima smatrani su oni čija je prosječna ocjena bila 4,5 i više. U ispitivanom uzorku bilo je 58 odličnih učenika. Ostalih učenika, s prosjekom ocjena 4,4 i niže, bilo je 269.

## Postupak

Ispitivanje je provedeno grupno, razred po razred. Trajanje ispitivanja u svakom razrednom odjeljenju bilo je 2 školska sata. Tijekom jednog školskog sata učenici su rješavali Problemi test, a tijekom drugog školskog sata ispunjavali su Skalu ispitne anksioznosti, Skalu za ispitivanje perfekcionizma i Upitnik za ispitivanje školskog samopoimanja. Redosljed kojim su učenicima davani upitnici bio je mijenjan od razreda do razreda.

Prije ispunjavanja upitnika samopoimanja učenici su na skali od 1 do 5 trebali zaokružiti koji su opći uspjeh imali na kraju prošle školske godine te koji su uspjeh postigli na polugodištu tekuće godine.

## REZULTATI

Kako bi se ustanovila faktorska struktura Skale multifaktorskog perfekcionizma izvršena je faktorska analiza na glavnoj osi (PAF) s oblimin rotacijom jer se na temelju prethodnih istraživanja pretpostavljalo da će faktori biti u korelaciji. Kaiser-Meyer-Olkinova mjera adekvatnosti uzorkovanja (.834)

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

pokazuje da je korelacijska matrica adekvatna za faktorizaciju. Po uzoru na najnovije analize Skale multifaktorskog perfekcionizma (Stumpf i Parker, 2000.), koje preporučuju četverofaktorsku strukturu upitnika, broj faktora u analizi ograničen je na 4. To su ujedno i izlučeni faktori, koji zadovoljavaju Guttman-Keizerov kriterij da su karakteristični korijeni veći od 1 (10,65; 3,61; 2,38; 1,90), te scree-test. Četiri dobivena faktora ukupno objašnjavaju 40,3% varijance. Faktorska struktura upitnika prikazana je u tablici 1. Prvi faktor sačinjavaju čestice podljestvica Dvojbe oko akcije i Zabrinutost oko grešaka, što je rezultat sukladan rezultatima Stumpfa i Parkera (2000.), koji taj faktor nazivaju Zabrinutost i dvojbe te čestice iz Upitnika neuroskog perfekcionizma. Možemo reći da se taj faktor općenito odnosi na neurotski, nezdravi perfekcionizam kojega karakteriziraju pretjerana samokritičnost, nesigurnost u vlastiti rad, procjenjivanje sebe kao osobe na temelju postignutih rezultata. Preostala tri faktora dobivena ovom analizom također uglavnom potvrđuju rezultate Stumpfa i Parkera (2000.). Drugi faktor odnosi se na doživljaj vlastite organiziranosti i urednosti, odnosno to je faktor koji Stumpf i Parker nazivaju Organizacija. Treći faktor je faktor Roditeljski pritisak, kojega čine čestice podljestvica Roditeljskih očekivanja i Roditeljskog kriticisma, koji su se i kod Stumpfa i Parkera (2000.) spojili u jedan faktor kojega su nazvali Roditeljski pritisak. Četvrti faktor je faktor nazvan Osobni standardi, kao i kod Stumpfa i Parkera (2000.), a on se odnosi na visinu ciljeva koje si osobe postavljaju.

● **TABLICA 1**  
Faktorska struktura  
Skale  
multidimenzionalnog  
perfekcionizma (Frost i  
sur., 1990.), N = 364

Faktori i tvrdnje	F1	F2	F3	F4	h <sup>2</sup>
<b>FAKTOR 1 – Neurotski perfekcionizam</b>					
Čak i kad radim nešto vrlo pažljivo, često mi se čini da to nije dovoljno dobro.	.72	.20	.37	.07	.61
Bez obzira koliko dobro nešto napravim, nikad nisam time zadovoljan.	.71	.01	.39	.13	.59
Ako napravim nešto loše, osjećam se kao potpuni promašaj.	.69	.06	.37	.13	.56
Često se dvoumim i oko jednostavnih, svakodnevnih stvari koje činim.	.62	.04	.27	.09	.46
Vjerujem da, ako razočaram nekoga, prestat će me poštovati ili mariti za mene.	.61	.04	.35	.17	.51
Preosjetljiv sam na kritike drugih.	.58	.22	.21	.17	.51
Ljudi će vjerojatno imati lošije mišljenje o meni ako učinim pogrešku.	.57	-.06	.52	.16	.52
Osjećam da moram biti savršen kako bi dobio odobravanje.	.57	.15	.47	.30	.51
Ako nisam stalno uspješan, ljudi me neće cijeniti.	.57	-.01	.38	.21	.50
Neuspjeh u školi znači neuspjeh mene kao osobe.	.56	-.08	.28	.26	.44
Ako djelomično ne uspijem, to je jednako loše kao da sam doživio potpuni neuspjeh.	.56	-.03	.46	.29	.54
Ako napravim lošije od onog što najbolje mogu, osjećam se krivo i posramljeno.	.55	.12	.27	-.08	.38
Čini se da moje najbolje nikad nije dovoljno dobro.	.55	-.03	.37	-.11	.47
Ako si ne postavim najviše kriterije, najvjerojatnije ću završiti kao drugorazredna osoba.	.55	-.02	.36	.34	.46

(nastavak na sljedećoj stranici)

(nastavak s prethodne stranice)

Faktori i tvrdnje	F1	F2	F3	F4	h <sup>2</sup>
Bez obzira koliko dobro nešto napravim, svejedno osjećam da sam trebao napraviti bolje.	.53	.07	.29	.26	.50
Mrzim kada nisam najbolji u svemu što radim.	.53	-.07	.31	.40	.50
Što manje griješim, to će me ljudi više voljeti.	.53	.13	.32	.29	.46
Ako netko obavi zadatak u školi bolje od mene, osjećam se kao da niti nisam riješio zadatak.	.52	-.04	.35	.16	.44
Ako nisam uspješan kao drugi, to znači da sam manje vrijedan od njih.	.51	-.07	.25	-.03	.40
Često zaostajem s poslom jer ponavljam stvari.	.51	.03	.23	.15	.39
Vrlo sam kritičan prema sebi.	.49	.04	.21	.45	.47
Moram se uzrujati ako učinim pogrešku.	.48	.05	.18	.15	.31
Treba mi puno vremena da napravim nešto kako treba.	.47	-.01	.24	.03	.34
Ako netko namjerava nešto napraviti, trebao bi to napraviti besprijekorno ili nikako.	.38	.10	.23	.31	.38
<i>Postotak zajedničke varijance</i>	15,2				
<i>Karakteristični korijen</i>	10,65				
<b>FAKTOR 2 – Organizacija</b>					
Ja sam uredna osoba.	.11	.86	.06	.06	.76
Urednost mi je veoma važna.	.16	.84	.07	.08	.77
Pokušavam biti uredna osoba.	.19	.78	.05	.10	.67
Ja sam organizirana osoba.	-.05	.69	-.02	.18	.55
Pokušavam biti organizirana osoba.	.02	.65	-.01	.24	.53
<i>Postotak zajedničke varijance</i>	7,31				
<i>Karakteristični korijen</i>	3,61				
<b>FAKTOR 3 – Roditeljski pritisak</b>					
Samo izvanredno postignuće je dovoljno dobro u mojoj obitelji.	.34	.09	.74	.29	.61
Moji roditelji očekuju savršenstvo od mene.	.32	.05	.73	.18	.57
Nikad nisam osjećao da mogu dostići kriterije svojih roditelja.	.40	.03	.72	-.02	.58
Moji roditelji žele da budem najbolji u svemu.	.32	.05	.72	.36	.63
Moji mi roditelji postavljaju veoma visoke ciljeve.	.31	.07	.71	.35	.65
Moji roditelji nikada nisu pokušali razumjeti moje pogreške.	.37	-.07	.67	.01	.52
Kao dijete sam bio kažnjavao kada nisam nešto učinio savršeno.	.36	-.05	.60	.11	.46
Nikad nisam osjećao da mogu dostići očekivanja svojih roditelja.	.29	-.03	.61	-.16	.50
Moji roditelji su uvijek imali viša očekivanja za moju budućnost od mene samog.	.33	-.04	.58	-.14	.49
Roditelji su me rijetko hvalili.	.29	.01	.56	-.03	.42
Dok sam bio dijete, bez obzira koliko sam dobro nešto napravio, činilo se da to nikad nije dovoljno dobro da zadovolji druge.	.37	.02	.44	.00	.35
<i>Postotak zajedničke varijance</i>		11,07			
<i>Karakteristični korijen</i>		2,38			
<b>FAKTOR 4 – Osobni standardi</b>					
Postavljam si više ciljeve nego većina ljudi.	.30	.09	.23	.70	.53
Imam jako visoke ciljeve.	.19	.21	.05	.62	.45
Očekujem da svakodnevne zadatke izvršim bolje od većine ljudi.	.32	.14	.22	.50	.40
Vrlo sam uspješan u usmjeravanju svojih napora ka postizanju cilja.	-.17	.37	-.18	.40	.35
Čini se da si drugi ljudi postavljaju niže ciljeve od mene.	.15	.13	.12	.40	.28
Važno mi je da u svemu što radim budem u potpunosti stručan.	.33	.31	.22	.33	.24
<i>Postotak zajedničke varijance</i>				6,72	
<i>Karakteristični korijen</i>				1,90	

➔ **TABLICA 2**  
Aritmetičke sredine,  
standardne devijacije i  
Cronbach alfa koefici-  
jenti podljestvica Skale  
za ispitivanje perfek-  
cionizma (N = 364)

Na temelju rezultata faktorske analize konstruirane su četiri podljestvice skale za ispitivanje perfekcionizma. Izračunata je pouzdanost tako dobivenih podljestvica. Cronbach alfa koeficijenti (prema Nunnally, 1978.), aritmetičke sredine i standardne devijacije tih podljestvica prikazane su u tablici 2.

Podljestvica	Broj tvrdnji	M tvrdnje	SD tvrdnje	Cronbah $\alpha$
Neurotski perfekcionizam	24	1,82	0,50	0,88
Organizacija	5	3,35	0,97	0,87
Roditeljski pritisak	11	1,89	0,73	0,88
Osobni standardi	6	2,93	0,67	0,67

Kako bi se ustanovilo postoje li statistički značajne razlike u pojedinim facetama perfekcionizma, akademskog samopoi- manja i ispitnoj anksioznosti između darovitih i nedarovitih učenika, između odličnih i ostalih učenika te između muških i ženskih ispitanika napravljeno je devet dvosmjernih analiza varijance za zavisne varijable. U tablici 3 prikazani su efekti darovitosti i spola na zavisne varijable.

Možemo vidjeti da je između darovitih i nedarovitih uče- nika utvrđena značajna razlika samo u ispitnoj anksioznosti: daroviti učenici su manje anksiozni od nedarovitih. Daroviti učenici nisu niti uspješniji u školi od nedarovitih. Samo 34% darovitih učenika postiže odličan uspjeh. Iako je to značajno više od 16% nedarovitih odličnih učenika ( $\chi^2 = 6,73$ ,  $p < .01$ ), čak 66% darovitih učenika postiže niži školski uspjeh od onog prognoziranog na temelju inteligencije. Spolne razlike dobi- vene su za podljestvicu Organizacija skale perfekcionizma i za jezično-povijesno samopoi manje: djevojke procjenjuju da su organiziranije od mladića i imaju pozitivnije samopoi ma- nje.

U tablici 4 prikazan je efekt školskog uspjeha (odlični u- čenici, ostali) i darovitosti na zavisne varijable. Između odli- čnih i ostalih učenika utvrđena je razlika u osobnim standar- dima te općem i prirodnom samopoi manju. Odlični učenici imaju više standarde i bolje opće i prirodno samopoi manje.

Analizama varijance utvrđeno je da gotovo ne postoje značajne razlike između darovitih i ostalih učenika u razma- tranim zavisnim varijablama. Međutim, da bi utvrdili odnos tih osobina kod darovitih i ostalih učenika, izračunati su odvo- jeni koeficijenti korelacija ispitne anksioznosti, pojedinih di- menzija perfekcionizma i faceta školskog samopoi manja za da- rovite i nedarovite učenike. U korelacijske analize uključene su i prosječne ocjene i intelektualne sposobnosti.

	Spol mladići (N=100) djevojke (N=264)	Darovitost		F (1, 337)		
		daroviti (N=40)	nedaroviti (N=324)	darovitost	spol	darovitost x spol
Ispitna anksioznost	mladići	15,79	17,23	3,61*	1,19	0,62
	djevojke	15,38	18,38			
Perfekcionizam						
Neurotski perfekcionizam	mladići	40,14	44,69	0,56	0,46	1,93
	djevojke	44,53	43,17			
Organizacija	mladići	13,36	16,22	2,60	5,04*	2,02
	djevojke	17,50	17,18			
Roditeljski pritisak	mladići	20,86	21,35	0,44	0,50	1,05
	djevojke	22,31	20,47			
Osobni standardi	mladići	17,50	17,97	0,06	1,79	1,47
	djevojke	17,88	17,38			
Samopoiimanje						
Opće samopoiimanje	mladići	27,78	28,90	0,63	1,33	1,12
	djevojke	31,69	29,54			
Prirodno samopoiimanje	mladići	32,93	31,36	2,17	,27	,31
	djevojke	33,42	29,57			
Jezično-povijesno samopoiimanje	mladići	30,07	31,64	0,28	6,27*	1,20
	djevojke	35,96	35,18			
Školski uspjeh	mladići	3,58	3,46	0,73	2,46	0,004
	djevojke	3,85	3,70			

\* p < 0,05

● **TABLICA 3**  
Aritmetičke sredine rezultata na Skali ispitne anksioznosti, Skali za ispitivanje perfekcionizma, Upitniku za ispitivanje školskog samopoiimanja te školskom uspjehu u odnosu na darovitost i spol te F-omjeri (N = 364)

	Šk. uspjeh odlični (N=58) ostali (N=269)	Darovitost		F (1, 325)	
		daroviti (N=32)	nedaroviti (N=295)	školski uspjeh	darovitost x šk. uspjeh
Ispitna anksioznost	odlični	13,27	15,14	2,31	0,37
	ostali	15,83	17,44		
Perfekcionizam					
Neurotski perfekcionizam	odlični	40,36	41,81	1,97	0,26
	ostali	44,85	43,92		
Organizacija	odlični	17,18	18,08	2,21	0,02
	ostali	15,10	15,49		
Roditeljski pritisak	odlični	18,82	18,52	1,18	0,30
	ostali	22,17	19,59		
Osobni standardi	odlični	19,54	18,92	7,41**	0,57
	ostali	16,50	16,03		
Samopoiimanje					
Opće samopoiimanje	odlični	34,82	34,82	14,42**	0,05
	ostali	27,67	26,54		
Prirodno samopoiimanje	odlični	42,00	37,19	14,62**	0,40
	ostali	28,93	26,88		
Jezično-povijesno samopoiimanje	odlični	34,91	36,75	0,48	0,38
	ostali	32,40	31,65		

691

\*\* p < 0,01

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

**●** **TABLICA 5**  
Povezanost ocjena,  
inteligencije, ispitne  
anksioznosti, pojedinih  
dimenzija  
perfekcionizma i  
faceta akademskog  
samopoimanja kod  
intelektualno darovitih  
učenika (N=40)

Matrica korelacija za darovite učenike prikazana je u tablici 5, a za nedarovite učenike u tablici 6. Iz tablice 5 možemo vidjeti kako kod intelektualno darovitih jedino opće i jezično-povijesno samopoimanje značajno korelira s prosječnom ocjenom. Kod nedarovitih učenika sve ispitane osobine osim neurotskog perfekcionizma imaju značajne korelacije s prosječnom ocjenom (tablica 6).

Neurotski perfekcionizam darovitih gimnazijalaca visoko je povezan s roditeljskim pritiskom, a nešto niže korelacije ima s organizacijom i osobnim standardima. Kod nedarovitih učenika neurotski perfekcionizam podjednako je povezan s roditeljskim pritiskom i osobnim standardima. Organiziranost je kod darovitih povezana s roditeljskim pritiskom, a kod nedarovitih s osobnim standardima. Roditeljski pritisak povezan je s osobnim standardima samo kod nedarovitih gimnazijalaca.

	Prosječ. ocjena	Ispitna anksioz.	Neurot. perfek.	Perfekcionizam			
				Organi- zacija	Roditelj. pritisak	Osobni standar.	Opće samop. Prirodno samop.
Ispitna anksioznost	-0,26						
Perfekcionizam							
Neurotski perfekcionizam	-0,17	0,24					
Organizacija	-0,00	0,15	0,40**				
Roditeljski pritisak	-0,19	0,19	0,76**	0,35*			
Osobni standardi	0,05	-0,35*	0,44**	0,25	0,19		
Samopoimanje							
Opće samopoimanje	0,38*	-0,39*	-0,38*	0,17	-0,28	0,25	
Prirodno samopoimanje	0,28	-0,40*	-0,44**	-0,03	-0,48**	0,29	0,66**
Jezično-povijesno samopoimanje	0,33*	-0,31	-0,03	0,25	-0,06	0,21	0,46**

\* p < 0,05

\*\* p < 0,01

Opće samopoimanje darovitih više je povezano s prirodnim nego s jezičnim samopoimanjem, dok je kod nedarovitih podjednako povezano s obje facete samopoimanja. Prirodno i jezično-povijesno samopoimanje potpuno su neovisni kod darovitih učenika, dok su kod nedarovitih u niskoj negativnoj korelaciji.

Neurotski perfekcionizam povezan je s općim i prirodnim samopoimanjem kod darovitih učenika, a s jezično-povijesnim samopoimanjem kod nedarovitih učenika. Kod darovitih učenika jedino je prirodno samopoimanje negativno povezano s roditeljskim pritiskom, dok su kod nedarovitih učenika sve facete samopoimanja pozitivno povezane s organi-

zacijom i osobnim standardima, a negativno s roditeljskim pritiskom.

	Prosječ. ocjena	Intelekt. sposob.	Ispitna anksioznost	Perfekcionizam					
				Neurot. perfekc.	Organi- zacija	Roditelj. pritisak	Osobni standardi	Opće samop.	Prirod. samop.
Intelektualne sposobnosti	0,31**								
Ispitna anksioznost	-0,16**	-0,09							
Perfekcionizam									
Neurotski perfekcionizam	-0,03	-0,02	0,50**						
Organizacija	0,17**	-0,08	0,05	0,05					
Roditeljski pritisak	-0,15**	-0,06	0,32**	0,55**	-0,02				
Osobni standardi	0,24**	-0,09	0,12*	0,48**	0,31**	0,18**			
Samopoimanje									
Opće samopoimanje	0,45**	0,11	-0,22**	-0,07	0,26**	-0,24**	0,30**		
Prirodno samopoimanje	0,35**	0,19*	-0,22**	-0,08	0,17**	-0,18**	0,22**	0,49**	
Jezično-povijesno samopoimanje	0,25**	0,00	-0,11	-0,12*	0,13*	-0,20**	0,15**	0,37**	-0,19**

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

**TABLICA 6**  
Povezanost ocjena, inteligencije, ispitne anksioznosti, pojedinih dimenzija perfekcionizma i faceta akademskog samopoimanja kod intelektualno nedarovitih učenika (N=293)

Ispitna anksioznost je kod darovitih učenika negativno povezana s osobnim standardima te općim i prirodnim samopoimanjem. Kod nedarovitih učenika ispitna anksioznost povezana je s neurotskim perfekcionizmom i roditeljskim pritiskom te nisko s osobnim standardima, a negativne korelacije dobivene su s općim i prirodnim samopoimanjem.

Kako bi utvrdili koliki je doprinos izmjerenih osobina u predikciji prosječne ocjene provedena je standardna multipla regresijska analiza, ali samo za nedarovite učenike jer su korelacije ispitanih osobina i prosječne školske ocjene za darovite učenike bile neznačajne. U tablici 7 prikazani su nestandardizirani regresijski koeficijenti (B), standardizirani regresijski koeficijenti ( $\beta$ ), semiparcijalne korelacije ( $sr^2$ ) te R i  $R^2$ . Rezultati regresijske analize, provedene na uzorku nedarovitih učenika, pokazuju da je R za regresiju značajan,  $F(9, 283) = 15,01$ ,  $p < 0,01$ . Prediktori zajedno objašnjavaju 32% (adaptirano 30%) varijance prosječne školske ocjene. Značajnim samostalnim prediktorima prosječne školske ocjene pokazale su se intelektualne sposobnosti ( $sr^2 = .06$ ), opće samopoimanje ( $sr^2 = .02$ ), prirodno samopoimanje ( $sr^2 = .02$ ) i jezično-povijesno samopoimanje ( $sr^2 = .02$ ). Svi prediktori u kombinaciji objašnjavaju još 20% varijance prosječne školske ocjene.

➤ **TABLICA 7**  
Rezultati standardne multiple regresijske analize intelektualnih sposobnosti, samopoznavanja i perfekcionizma kao prediktora prosječne školske ocjene (N=293)

Varijabla	r	B	$\beta$	sr <sup>2</sup>
<u>Intelektualne sposobnosti</u>	<u>.31</u>	<u>.24**</u>	<u>.24</u>	<u>.06</u>
<u>Opće samopoznavanje</u>	<u>.45</u>	<u>.21**</u>	<u>.21</u>	<u>.02</u>
<u>Prirodno samopoznavanje</u>	<u>.35</u>	<u>.20**</u>	<u>.20</u>	<u>.02</u>
<u>Izričito-povijesno samopoznavanje</u>	<u>.25</u>	<u>.19**</u>	<u>.19</u>	<u>.02</u>
Osobni standardi	.24	.01	.06	
Organizacija	.17	.01	.06	
Ispitna anksioznost	-.16	-.01	-.04	
Roditeljski pritisak	-.15	-.003	-.02	
Neurotski perfekcionizam	-.03	.002	.02	

R= .57\*\*; R<sup>2</sup>= .32; adaptirana R<sup>2</sup>= .30

\*\* p<.01

## RASPRAVA

Našim istraživanjem nisu utvrđene statistički značajne razlike u stupnju perfekcionizma između intelektualno darovitih i ostalih gimnazijalaca, kako u negativnim tako ni u pozitivnim dimenzijama perfekcionizma. Rezultati većine prijašnjih istraživanja ukazuju na to da je perfekcionizam jedno od karakterističnih obilježja darovitih učenika te da su koncepti darovitosti i perfekcionizma gotovo nedjeljivi (Renzulli, 1998.; Silverman, 1995., prema Peters, 1996.). Jedno od rijetkih istraživanja, koje također nije utvrdilo razliku u dimenzijama perfekcionizma između darovitih i nedarovitih (osim u dimenziji Organizacije u kojoj su nedaroviti imali više rezultate), je ono Parkera i Mills (1996.) koji smatraju da je uvjerenje o visokom perfekcionizmu darovitih učenika prenaplašeno te da i ako postoje neke perfekcionistačke tendencije darovitih one su usmjerene na adaptivnu realizaciju njihovih potencijala.

Međutim, naši rezultati ukazuju da gimnazijalci općenito nisu skloni neurotskom perfekcionizmu, ali nemaju niti sklonost pozitivnom perfekcionizmu odnosno postavljanju preterano visokih ciljeva. U skladu s time je i podatak da se nedaroviti i daroviti ne razlikuju značajno u školskom uspjehu, a među odličašima je otprilike jednaka proporcija darovitih kao i među učenicima s nižim školskim uspjehom.

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da se daroviti učenici ne trude previše da postignu visok školski uspjeh. Do istoga zaključka došli su i Kolesarić i sur. (1998., prema Kulenović, 2000.) koji navode da je vjerojatni glavni razlog neuspjeha intelektualno superiornih učenika, uz neadekvatne strategije učenja, upravo manja marljivost. Daroviti učenici u osnovnoj školi uz minimum uložnog truda postižu značajno bolji uspjeh od ostalih učenika pa ne razvijaju radne navike. Koren (1991.) navodi da neuspjeh darovitih učenika može biti i posljedica veće zainteresiranosti za vanškolske nego za školske aktivnosti te općenito loša radna atmosfera u



razredu, neadekvatnost izbora školskog programa i/ili nedovoljna osposobljenost nastavnika za rad s darovitim.

Moguće je još jedno objašnjenje jednakog školskog uspjeha darovitih i nedarovitih gimnazijalaca. Rezultati pokazuju da su daroviti učenici manje anksiozni od nedarovitih, ali da se ne razlikuju u akademskom samopoimanju od nedarovitih učenika. Oni su podjednako zainteresirani za školsko gradivo, percipiraju se podjednako dobrima i uspješnima u pojedinim školskim područjima. Takve rezultate moguće je objasniti BFLPE (The Big-Fish-Little-Pond Effect) modelom socijalne usporedbe (Marsh, 1990.). Prema njemu, učenici temelje vlastito akademsko samopoimanje na usporedbi vlastitih školskih sposobnosti sa sposobnostima svojih vršnjaka. Tako će isto sposobni učenici imati niže akademsko samopoimanje kada se uspoređuju s učenicima viših sposobnosti dok će, ako se uspoređuju s onima nižih sposobnosti, njihovo samopoimanje biti pozitivnije. U skladu s tim modelom utvrđene su razlike u akademskom samopoimanju darovitih učenika koji se nalaze u redovnim razredima i onih koji pohađaju razrede za darovite (Marsh i sur., 1995.; Craven i Marsh, 1997.; Craven i sur., 2000.; Zeidner i Schleyer, 1999.a, 1999.b). Učenici istih (visokih) sposobnosti imaju pozitivnije akademsko samopoimanje kada se nalaze u redovnom razredu (jer se uspoređuju sa slabijima od sebe), dok je u razredu gdje su i ostali učenici daroviti njihovo samopoimanje znatno niže (jer se uspoređuju s istima, ili sposobnijima od sebe). Učenici u gimnazijama su selekcionirana skupina visokih sposobnosti. Iako gimnazijski razredi nisu formirani kao posebne edukacijske jedinice za darovite, ipak je to populacija učenika viših sposobnosti i najdarovitiji među njima zapravo se ne ističu previše. Zbog toga i ne treba čuditi da su učenici koje smo mi klasificirali kao darovite otprilike podjednako zainteresirani i uspješni u školskim zadacima kao i ostali gimnazijalci.

Rezultati gimnazijalaca na podljestvicama Skale za ispitivanje školskog samopoimanja zapravo su relativno niski, odnosno aritmetička sredina odgovora na česticama iznosi oko 3, što ukazuje da školsko samopoimanje gimnazijalaca nije osobito pozitivno. Moguće je da je sniženo akademsko samopoimanje upravo posljedica prelaska učenika iz osnovne škole u gimnaziju. Naime, prema istraživanjima koja potvrđuju BFLPE model (Marsh i sur., 1995., 2000.; Zeidner i Schleyer, 1999.a, 1999.b), kod premještanja intelektualno darovitih učenika iz heterogenog razreda u razred za darovite dolazi do opadanja školskog samopoimanja i povećanja ispitne anksioznosti tih učenika. Postoji velika vjerojatnost da se sličan proces događa i kod učenika koji iz intelektualno heterogenog osnovnoškolskog razreda prijeđu u gimnazijski razred u kojem se uspoređuju s učenicima također visokih sposobnosti i

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

visokih školskih ocjena. U osnovnoj školi intelektualno daroviti učenici odskoču od svojih vršnjaka, nemaju problema u postizanju visokog školskog uspjeha i održavanju pozitivnog školskog samopoimanja uz relativno malo truda. Dolaskom u gimnaziju, više se ne uspoređuju s neselekcioniranom skupinom vršnjaka, nego s vršnjacima koji su također viših intelektualnih sposobnosti i/ili su također do tada bili odlični učenici. Za isti uspjeh moraju se mnogo više truditi, njihova intelektualna superiornost nije dovoljna za uspješno savladavanje gradiva te je moguće da dolazi do snižavanja školskog uspjeha kao i školskog samopoimanja. Međutim, čini se da oni na takvu situaciju ne reagiraju pojačanim trudom odnosno postavljanjem viših ciljeva, o čemu svjedoči relativno nizak pozitivni perfekcionizam, ali niti se razvija visok nivo zabrinutosti, nesigurnosti i ispitne anksioznosti, što bi se možda moglo očekivati. Moguće je da su učenici u našem istraživanju, s obzirom na to da pohađaju drugi ili treći razred, već uspjeli razviti određene mehanizme suočavanja s novonastalom situacijom.

Razmatranjem odnosa među pojedinim dimenzijama perfekcionizma, akademskog samopoimanja i ispitne anksioznosti možemo zaključiti; varijable imaju različite obrasce povezanosti u uzorku darovitih i nedarovitih gimnazijalaca. Ako je visok roditeljski pritisak, daroviti gimnazijalci imaju visok neurotski perfekcionizam i bolje su organizirani. Međutim, roditeljski pritisak daroviti gimnazijalci vjerojatno doživljavaju kao izostanak podrške roditelja i roditeljska visoka očekivanja ne internaliziraju kao svoja. Neurotski perfekcionizam kod nedarovitih gimnazijalaca podjednako je povezan s roditeljskim pritiskom i višim osobnim standardima, a bolja organizacija povezana je s višim osobnim standardima. Ovi rezultati pokazuju da su daroviti učenici više ekstrinzično poticani pa je i to možda razlog neiskorištenosti njihovih potencijala u školi. Nedaroviti gimnazijalci su bolje organizirani zbog viših osobnih standarda pa se vjerojatno zbog toga i više angažiraju u učenju i postižu visok školski uspjeh. Čini se da roditeljski pritisak kod nedarovitih učenika djeluje na usvajanje visokih standarda roditelja kao osobni standard, što onda djeluje kao unutrašnji poticaj.

I u odnosu faceta samopoimanja možemo zamijetiti razlike između darovitih i nedarovitih. Više opće samopoimanje kod darovitih gimnazijalaca primarno je rezultat višeg prirodnog samopoimanja, dok su kod nedarovitih gimnazijalaca za visoko opće samopoimanje jednako važne obje facete samopoimanja. I odnos pojedinih faceta samopoimanja s dimenzijama perfekcionizma razlikuje se kod darovitih i ostalih učenika. Daroviti učenici koji imaju visoko opće i samopoimanje u prirodnim predmetima imaju niži neurotski perfekcio-

nizam odnosno manje brinu oko vlastitih grešaka, manje se dvoume i manje sumnjaju u svoje postignuće. Kod nedarovitih učenika samo je jezično-povijesno samopoimanje nisko negativno povezano s neurotskim perfekcionizmom. Daroviti učenici na koje roditelji vrše manji pritisak imaju više prirodno samopoimanje. Međutim, samopoimanje darovitih nije povezano s organiziranošću i osobnim standardima. Nedaroviti učenici višeg samopoimanja su bolje organizirani, doživljavaju manji roditeljski pritisak i imaju više osobne standarde.

Akademsko samopoimanje je jače negativno povezano s ispitnom anksioznošću kod darovitih nego kod nedarovitih učenika. Samopoimanje nedarovitih učenika primarno je rezultat školskog uspjeha, dok je samopoimanje darovitih vjerojatno pod utjecajem i percipiranih sposobnosti. U skladu s ovom pretpostavkom je i niža ispitna anksioznost darovitih učenika. Moguće je da daroviti učenici koji se percipiraju uspješnima imaju višu percipiranu samoefikasnost od nedarovitih učenika odnosno vjeruju u vlastite sposobnosti pri savladavanju školskih zadataka te imaju niži strah od ispita, od pogreške i neuspjeha.

Školski je uspjeh kod darovitih učenika povezan samo s akademskim samopoimanjem i to jezično-povijesnim aspektom. Može se zaključiti da daroviti učenici imaju nepovoljan motivacijski sklop za postizanje školske uspješnosti koja bi bila adekvatna njihovim visokim sposobnostima. Roditeljski pritisak samo razvija neurotski perfekcionizam, ali ne potiče usvajanje visokih osobnih standarda postignuća pa ne djeluje stimulativno na učenje i postignuće. Vjerojatno je neadekvatna i organizacija obrazovnog sustava; metode koje se rabe ne stimuliraju darovite za razvoj visokih osobnih standarda, ustrajnosti i predanosti zadacima, što bi vodilo višem školskom uspjehu.

Postojeći školski sustav primjereniji je nedarovitim učenicima. Učenici s višim osobnim standardima, koji su samo pod manjim utjecajem roditeljskog pritiska, bolje su organizirani i postižu bolji školski uspjeh. Regresijska analiza pokazuje da je ipak najbolji pojedinačni prediktor školske uspješnosti nedarovitih učenika inteligencija, iako njen utjecaj nije toliko velik koliko se obično navodi u literaturi (Neisser i sur., 1996.), vjerojatno zbog manjih međuindividualnih razlika u inteligenciji gimnazijalaca nego u cijeloj populaciji. Također je malen samostalni doprinos pojedinih faceta samopoimanja, koji je vjerojatno više posljedica nego uzrok školskog uspjeha (Helmke i van Aken, 1995.). Inteligentniji i uspješniji učenici imaju bolje akademsko samopoimanje i manje su anksiozni u ispitnim situacijama. Ispitane osobine nedarovitih učenika predviđaju ukupno 32% varijance školskog uspjeha, a

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

ostaje još veliki dio neobjašnjene varijance. S obzirom na to da osobni standardi i organizacija imaju više korelacije sa školskim uspjehom od neurotskog perfekcionizma i roditeljskog pritiska, a također značajno razlikuju odlične i ostale učenike, čini se da bi motivacijski činitelji i marljivost mogli biti značajni prediktori školskog uspjeha.

Ovo istraživanje pokazalo je da daroviti gimnazijalci, kao ni njihovi nedaroviti vršnjaci, nemaju značajno izraženi neurotski aspekt perfekcionizma. Međutim, daroviti nisu iskazali niti sklonost pozitivnom perfekcionizmu pa se ne razlikuju od svojih vršnjaka po školskom uspjehu. Prema tome, izuzetno visoke intelektualne sposobnosti ne predstavljaju značajnu prednost darovitih gimnazijalaca te bi bilo vrijedno u budućim istraživanjima utvrditi moguće ostale činitelje školskog uspjeha darovitih učenika. Čini se da bi pozornost trebalo posvetiti kako njihovim strategijama i navikama učenja, tako i važnim motivacijskim činiteljima kao što su atribucijski stil i savjesnost. S obzirom da rezultati ovoga istraživanja pokazuju da naš obrazovni sustav ne potiče naše najспособnije učenike na učenje i iskorištavanje njihovih potencijala, buduća istraživanja treba usmjeriti ne samo na osobine učenika, već i na obrazovne uvjete koji bi ih poticali.

## LITERATURA

Ablard, K. E., Parker, W. D. (1997.), Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children, *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6): 651-667.

Arthur, N., Hayward, L. (1997.), The relationships between perfectionism, standards for academic achievement, and emotional distress in postsecondary students, *Journal of College Student Development*, 38 (6): 622-632.

Blatt, S. J. (1995.), The destructiveness of perfectionism – implications for the treatment of depression, *American Psychologist*, 50 (12): 1003-1020.

Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R., Leung, A. W. (1999.), Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in the classroom, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18 (1): 98-120.

Burns, D. D. (1980.), The perfectionist's script for self-defeat, *Psychology Today*, 11: 34-51.

Craven, R. G., Marsh, H. W. (1997.), Threats to gifted and talented students' self-concepts in the Big Pond: Research results and educational implications, *Australian Journal of Gifted Education*, 6 (2): 7-17.

Craven, R. G., Marsh, H. W., Print, M. (2000.), Gifted, streamed and mixed-ability programs for gifted students: Impact on self-concept, motivation, and achievement, *Australian Journal of Gifted Education*, 44 (1): 51-75.

Csikszentmihaly, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1997.), *Talented teenagers: The roots of success and failure*, New York, Cambridge University Press.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

Davis, G. A., Rimm, S. B. (1985.), *Education of the gifted and talented*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.

Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzales, K., Lasko, D., Bendell, D., Marks, C. (1998.), Feelings and attitudes of gifted children, *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (130): 331-342.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990.), The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 15: 245-261.

Grgin, T., Lacković-Grgin, K. (1989.a), Pouzdanost i faktorska struktura JUŠ – upitnika, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 28 (5): 195-202.

Grgin, T., Lacković-Grgin, K. (1989.b), Školsko samopoimanje mladih i njihov obrazovni uspjeh, *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 28 (5): 147-154.

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

Hayward, L., Arthur, N. (1998.), Perfectionism and post-secondary students, *Canadian Journal of Counseling*, 32 (3): 187-199.

Helmke, A., van Aken, M. A. G. (1995.), The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study, *Journal of Educational Psychology*, 87 (4): 624-637.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1990.), Perfectionism and depression: A multidimensional analysis, *Journal of Social Behaviour and Personality*, 5: 423-428.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991.), Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualisation, assessment, and association with psychopathology, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60: 456-470.

Hoge, R. D., Renzulli J. S. (1993.), Exploring the link between giftedness and self-concept, *Review of Educational Research*, 63 (4): 449-465.

Kolić-Vehovec, S. (1988.), *Strah od uspjeha i strah od neuspjeha – provjera konstrukta*, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Zagreb.

Kolić-Vehovec, S. (1993.), Strah od posljedica uspjeha i strah od neuspjeha u odnosu na motiv postignuća i percipiranu kompetentnost, *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 2: 115-122.

Koren, I. (1989.), *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*, Zagreb, Školske novine.

Koren, I. (1991.), Zašto neki nadareni ne postižu zadovoljavajući školski uspjeh, *Zrno, časopis za obitelj i školu*, 7: 5.

Koren, I., Ivezić-Pasini, Z. (1989.), *Pogled na pojavu nadarenosti*, Pula, Profesionalna orijentacija.

Kulenović, A. (2000.), Istraživanje i mjerenje ljudskih sposobnosti. [www.ffzg.hr/psiho/sposob.htm](http://www.ffzg.hr/psiho/sposob.htm)

Kulenović, A., Žebec, M. S. (1998.), Empirijska provjera ekvivalentnosti dvije nove forme problemskog testa, *Suvremena psihologija*, 1-2: 31-42.

Leroux, J. (1989.), Counselling the gifted learner: A school perspective, *Canadian Journal of Education*, 14: 125-132.

Marsh, H. W. (1990.), Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis, *Journal of Educational Psychology*, 82 (4): 646-656.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

- Marsh, H. W., Byrne, B. M., Shavelson, R. J. (1988.), A multifaced academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 80 (1): 366-380.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., Roche, L. (1995.), The effects on gifted and talented programs on academic self-concept: The Big Fish strikes again, *American Educational Research Journal*, 32 (2): 285-319.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J. (1985.), Multidimensional self-concept: Relations with sex and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 77 (5): 581-596.
- Mitzman, S. F., Slade, P., Dewey, M. E. (1994.), Preliminary development of a questionnaire designed to measure neurotic perfectionism in the eating disorders, *Journal of Clinical Psychology*, 50 (4): 516-522.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., Urbina, S. (1996.), Intelligence: Knowns and unknowns, *American Psychologist*, 51 (2): 77-101.
- Nunnally, J. C. (1978.), *Psychometric theory*, New York, McGraw-Hill.
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kuieke, M. J., Krasney, N. (1988.), Personality dimensions of gifted adolescents, a review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32: 347-352.
- Onwuegbuzie, A. J., Daley, C. E. (1999.), Perfectionism and statistics anxiety, *Personality and Individual Differences*, 26 (6): 1089-1102.
- Pajares, F., Kranzler, J. (1995.), Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving, *Contemporary Educational Psychology*, 20: 426-443.
- Parker, W. D. (1997.), An empirical typology of perfectionism in academically talented 6th graders, *American Educational Research Journal*, 34: 545-562.
- Parker, W. D., Mills, C. J. (1996.), The incidence of perfectionism in gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 40 (4): 194-199.
- Peters, C. C. (1996.), *Perfectionism*. [www.nexus.edu.au/teachstud/gat/peters](http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/peters)
- Renzulli, J. S. (1998.), The Three-ring concept of giftedness. U: S. M. Baum, S. M. Reis, L. R. Maxfield (ur.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*, Mansfield Center, CT, Creative Learning Press.
- Roberts, S. M., Lovett, S. B. (1994.), Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure, *Journal for the Education of the Gifted*, 17 (3): 241-159.
- Robinson, A., Clinkenbeard, P. R. (1998.), Giftedness: An exceptionality examined, *Annual Review of Psychology*, 49: 117-139.
- Roedell, W. C., (1984.), Vulnerability of highly gifted children, *Roeper Review*, 6 (3): 127-130.
- Rost, D. H., Czeschlik, T. (1994.), The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood, *European Journal of Psychology of Education*, 9 (1): 15-25.
- Stumpf, H., Parker, W. D. (2000.), A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics, *Personality and Individual Differences*, 28 (5): 837-852.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

Sveško, H. (1990.), *Neke osobine ličnosti nadarenih učenika*, Diplomski rad, Sveučilište "Vladimir Bakarić", Pedagoški fakultet, Rijeka.

Thompson, T., Davis, H., Davidson, J. (1998.), Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes, *Personality and Individual Differences*, 25: 381-396.

Thompson, T., Foreman, P., Martin, F. (2000.), Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes, *Personality and Individual Differences*, 29 (4): 629-647.

Winner, E. (2000.), The origins and ends of giftedness, *American Psychologist*, 55 (1): 159-169.

Zeidner, M., Schleyer, E. J. (1999.a), The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness and school attitudes in gifted children, *Journal of Youth & Adolescence*, 28 (6): 687-703.

Zeidner, M., Schleyer, E. J. (1999.b), The BFLPE for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children, *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4): 305-329.

## Perfectionism, Test Anxiety and Academic Self-Concept of Gifted High-School Students

Svjetlana KOLIĆ-VEHOVEC, Barbara RONČEVIĆ  
Faculty of Philosophy, Rijeka

The aim of this study was to examine whether intellectually gifted high school students differ from their non-gifted peers regarding academic achievement, perfectionism, test anxiety and academic self-concept, and to establish significant predictors of academic achievement. Second and third grade students (N = 364) from two high schools in Rijeka were participants in the study. Their intellectual abilities were tested with an intelligence test (Kulenović & Žebec, 1998). Subjects also completed an adapted version of Academic self-concept questionnaire (Grgin & Lacković-Grgin, 1989a) and Test anxiety scale (Kolić-Vehovec, 1988). An adapted version of the Multidimensional Perfectionism Scale (Frost et al., 1990) was selected to measure perfectionism. Analysis indicated that the scale measures four aspects of perfectionism: Neurotic perfectionism, Organisation, Parental pressure and Personal standards. The results showed that gifted high school students did not accomplish higher academic achievements than their non-gifted peers. There were no differences between those two groups regarding perfectionism and academic self-concept. However, gifted students demonstrated lower levels of test anxiety. Academically successful high school students, regardless of giftedness, endorsed higher personal standards and developed more positive general academic and scientific

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...

self-concept than less successful ones. None of the examined variables is significantly related to academic achievement of gifted students. Intellectual abilities and academic self-concept are significant predictors of academic achievement of non-gifted students.

## Perfektionismus, Prüfungsangst und die Auffassung von der eigenen akademischen Befähigung

Svetlana KOLIĆ-VEHOVEC, Barbara RONČEVIĆ  
Philosophische Fakultät, Rijeka

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, die Unterschiede zwischen intellektuell begabten und nicht begabten Gymnasiasten in Bezug auf schulischen Erfolg, Perfektionismus, Prüfungsangst und die Auffassung von der eigenen akademischen Befähigung zu ermitteln und die Prädiktoren für schulischen Erfolg zu bestimmen. An der Untersuchung nahmen 364 Schüler der zweiten und dritten Gymnasialklasse (entspricht der 5. und 6. Klasse an deutschen Gymnasien – Anm. d. Ü.) aus Schulen in Rijeka teil. Als Intelligenztest wurde der Problemtest nach Kulenović und Žebec (1998) eingesetzt. Die Neigung zu Perfektionismus wurde anhand der adaptierten Skala zur Ermittlung von multidimensionalem Perfektionismus nach Frost und Mitarbeitern (1990) untersucht. Die Analyse ergab vier verschiedene Aspekte von Perfektionismus: neurotisch bedingter Perfektionismus, Organisiertheit, Druck vonseiten der Eltern und persönliche Standards. Ebenfalls angewandt wurden – in adaptierter Version – der Fragebogen zur Ermittlung der Auffassung von der eigenen schulischen Befähigung ("Ich in der Schule", Grgin und Lacković-Grgin, 1989a) sowie die Prüfungsangst-Skala (Kolić-Vehovec, 1988). Die Untersuchung ergab, dass begabte Gymnasiasten in der Schule keine größeren Erfolge zeigen als ihre nicht begabten Altersgenossen. Begabte Gymnasiasten haben weniger Angst in Prüfungssituationen als nicht begabte Gymnasiasten. In Bezug auf Perfektionismus und die Auffassung von der eigenen akademischen Befähigung konnten keinerlei Unterschiede zwischen begabten und nicht begabten Schülern festgestellt werden. Erfolgreichere Schüler haben – ohne Rücksicht auf die Begabung – höhere persönliche Standards, ferner eine höhere allgemeine Auffassung von sich selbst sowie eine höhere Auffassung von den eigenen Fähigkeiten in naturwissenschaftlichen Fächern. Keine einzige der untersuchten Variablen steht in relevantem Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg begabter Gymnasiasten. Bei unbegabten Gymnasiasten stellen intellektuelle Fähigkeiten und die Auffassung von der eigenen akademischen Befähigung bedeutende Prädiktoren für schulischen Erfolg dar.



DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 12 (2003),  
BR. 5 (67),  
STR. 679-702

KOLIĆ-VEHOVEC, S.,  
RONČEVIĆ, B.:  
PERFEKCIONIZAM...