ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις για την τελειομανία των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

ΛΑΜΠΡΙΝΗ ΞΕΥΓΕΝΗ

doi: 10.12681/edusc.1687

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΞΕΥΓΕΝΗ Λ. (2019). Γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις για την τελειομανία των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 869–885. https://doi.org/10.12681/edusc.1687

Γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις για την τελειομανία των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Λαμπρινή Ξευγένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed. στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία
lxevgeni@gmail.com

Περίληψη

Η τελειομανία, οριζόμενη ως «η δυσαρέσκεια κάποιου σχετικά με τη διαφορά ανάμεσα στην ιδανική επίδοση και την αντίληψή του για την πραγματική του επίδοση», αποτελεί συναισθηματική ανάγκη των χαρισματικών μαθητών, με προσαρμοστικές αλλά και δυσπροσαρμοστικές πλευρές, όπως η έγνοια για επίτευξη των μη ρεαλιστικά υψηλών κριτηρίων τους. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξετάσει αποτελεσματικές παρεμβάσεις γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης που βοηθούν στην υπέρβαση των δυσπροσαρμοστικών πλευρών της τελειομανίας των χαρισματικών, διατηρώντας παράλληλα τις προσαρμοστικές. Αν και υπάρχει διαφωνία για το χαρακτήρα της τελειομανίας και έλλειμμα αποτελεσματικών παρεμβάσεων διαχείρισης της τελειομανίας για τους χαρισματικούς μαθητές, εφαρμόζεται η γνωστικοσυμπεριφορική θεραπεία, που αποσκοπεί στο να αμφισβητήσει το άτομο τα αυτο-κριτικά μοτίβα σκέψης. Έχουν προταθεί ως τεχνικές η βιβλιοθεραπεία, τα καρτούν, το αυτοσχεδιαστικό δράμα, η θεραπεία παιχνιδιού, τα παιχνίδια ρόλων, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες και η βιντεοθεραπεία. Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι μειώθηκαν δυσπροσαρμοστικές διαστάσεις της τελειομανίας, χωρίς όμως μακροπρόθεσμα οφέλη ή μειώνοντας και προσαρμοστικές πλευρές της. Άρα, κρίνεται ότι θα είναι πιο αποτελεσματική η γνωστικοσυμπεριφορική θεραπεία εφαρμοζόμενη σε ομαδικά προγράμματα συμβουλευτικής, συνδυασμένη με πρακτικές της ψυχοδυναμικής, της θετικής ψυχολογίας και της θεραπείας προσανατολισμένης στις λύσεις, ώστε με πολυδιάστατη αξιολόγηση της τελειομανίας να διατηρηθούν τα προσαρμοστικά στοιχεία του χαρισματικού ατόμου, που μαζί με την κοινωνική υποστήριξη συνομηλίκων και του θεραπευτή θα συντείνουν στην άμβλυνση του φόβου της αποτυχίας.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, τελειομανία, γνωστικο-συμπεριφορικές παρεμβάσεις, πρόγραμμα συμβουλευτικής

Abstract

Perfectionism, being defined as "the dissatisfaction with the difference between one's ideal performance and one's perception of his or her actual performance", constitutes a socio-emotional need of gifted and talented students, with functional and dysfunctional aspects, as the concern for achieving their unrealistic high standards. This current review aims at examining effective interventions of cognitive-behavioral approach, which help overcome the dysatisfunctional aspects of perfectionists gifted students, but at the same time maintaining its functional aspects. Despite the debate concerning the concept of perfectionism and the absence of effective interventions overcoming perfectionism for the gifted students, the cognitive-behavioral therapy is applied, aiming at challenging one's self-critical thinking. Bibliotherapy, cartoon, improvisational drama, play therapy, role-play, art activities and videotherapy have been proposed as techniques. The effects show reduction of the dysfunctional aspects of perfectionism, but without being long-term or reducing functional aspects at the same time. Therefore, it is estimated that cognitive-behavioral therapy be more effective if being implemented in group counseling programs, which combine practices of psychodynamic with those of positive psychology and solution-focused brief therapy, so the functional aspects of gifted to be maintained with the multidimensional analysis, which along with the social support from peers and the therapist will help mitigate the fear of failure.

Keywords: gifted students, perfectionism, cognitive-behavioral interventions, counseling program

1. Εισαγωγή

Παρόλο που η γνωστική ανάπτυξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών εξετάζεται διεξοδικά, η μελέτη των κοινωνικής-συναισθηματικής λειτουργικότητάς τους έχει λάβει λιγότερη προσοχή, σύμφωνα με ερευνητές (Blackburn και Erickson, 1986; Ch'ng, 2014; Christopher και Shewmaker, 2010; Peterson, 2008; Sisk, 2005). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε προσωπικές προκλήσεις

(Peterson, 2009; Peterson και Lorimer, 2011). Σ' αυτό συνέβαλε η άποψη του Terman (1925) ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν έχουν κοινωνικο-συναισθηματικά ελλείμματα, κάτι που αντέκρουσε η Hollingworth (1942, από Shaunessy και Suldo, 2010).

Όμως, αυτοί οι μαθητές είναι ευάλωτοι λόγω της ασύγχρονης ανάπτυξής τους (Mendaglio, 2003) και λόγω του ότι εκτιμούνται για τα επιτεύγματά τους κι όχι γι' αυτό που είναι (Mofield και Chakraborti-Ghosh, 2010). Οι ερευνητές συμφωνούν ότι μια ιδιαίτερη συναισθηματική ανάγκη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών είναι η τελειομανία (Blackburn και Erickson, 1986; Dixon, Lapsley, και Hanchon, 2004; Mofield και Chakraborti-Ghosh, 2010; Peterson, 2003; Schuler, 2000; Sisk, 2009), η λιγότερο κατανοητή πλευρά της χαρισματικότητας (Silverman, 1999) και είναι εμφανής από το δημοτικό σχολείο (Schell, 2006). Ως τελειομανία περιγράφεται από τους Coleman και Cross (2000, p. 204, στον Ch'ng, 2014) «η δυσαρέσκεια με τη διαφορά ανάμεσα στην ιδανική επίδοση για κάποιον και την αντίληψή του για την πραγματική του/της επίδοση».

Παρόλο που η τελειομανία μπορεί να είναι υγιής, καθώς οι χαρισματικοί μαθητές υποκινούνται προς την επίτευξη των υψηλών στόχων τους, η μη υγιής έγνοια για επίτευξη των μη ρεαλιστικών υψηλών κριτηρίων τους μπορεί να παρεμποδίσει την αυτοπεποίθησή τους, οδηγώντας σε απογοήτευση, αυτοκριτική, άρνηση για λήψη ρίσκου, με αρνητικό αντίκτυπο στην επίδοση και στη συνολική ευεξία (Ch'ng, 2014; Cross, 1997; Mofield και Chakraborti-Ghosh, 2010; Winter, 2013).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί, αφού εξετάσει την συναισθηματική ανάγκη της τελειομανίας των χαρισματικών μαθητών, να βρει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διαχείριση των δυσπροσαρμοστικών πλευρών της, βασισμένες στη γνωστικο-συμπεριφορική προσέγγιση. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς ψυχολόγους, αλλά και φορείς, όπως το Κέντρο για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά του Κολεγίου Ανατόλια, να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα συναισθηματικής ανάπτυξης για την τελειομανία στα πρότυπα της ομαδικής συμβουλευτικής στο σχολείο.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Θεώρηση της τελειομανίας

Ανάμεσα στους ερευνητές επικρατεί διαφωνία για τον τρόπο ορισμού και μέτρησης της τελειομανίας, με πολλούς να τη θεωρούν μονοδιάστατα και αρνητικά, και άλλους, πιο πρόσφατα, να συντείνουν σε μια πολυδιάστατη θεώρηση, που είναι πιο θετική.

Όσον αφορά τη μονοδιάστατη θεώρηση της τελειομανίας, επειδή οι τελειομανείς θέτουν αυστηρά υψηλούς στόχους, εξαρτώντας την αυταξία τους από την εκπλήρωση αυτών (Burns, 1980, από Nugent, 2000), η τελειομανία θεωρείται όχι μόνο ανεπιθύμητη, αλλά και επισφαλής κατάσταση, αφού «το άτομο πιέζεται παθολογικά και αδιάλειπτα προς ακατόρθωτους στόχους» (Pacht, 1984, p.34). Έτσι, εμπλέκονται σε ένα «σενάριο μη-νίκης» (Mendaglio, 2007, p. 223), μια «τυραννία των πρέπει» (Hooke, 2007). Ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Burns (1980, p. 34, από Wilson, 2009), τιμωρούνται «όχι μόνο με μειωμένη παραγωγικότητα, αλλά και εξασθενημένη υγεία, φτωχό αυτοέλεγχο, προσωπικές σχέσεις με προβλήματα και χαμηλή αυτοεκτίμηση». Επιπλέον, ο Greenspon (2000) θεώρησε ότι η «ιδέα για υγιή τελειομανία είναι οξύμωρη», αφού είναι αρνητική λόγω των συναισθηματικών και διαπροσωπικών της επιπτώσεων.

Στην προσπάθεια θεώρησης της τελειομανίας πιο θετικά, έγινε και η αλλαγή προς ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα (Wilson, 2009). Ο Hamachek (1978, Schell, 2006) ήταν ο πρώτος που διαχώρισε τη φυσιολογική και νευρωτική τελειομανία. Ο ίδιος ανέφερε έξι συμπεριφορές παρούσες και στη φυσιολογική και στη νευρωτική τελειομανία: κατάθλιψη, ένα αίσθημα «εγώ πρέπει», αισθήματα ντροπής και ενοχής, πράξεις για να διασώσουν την υπόληψη, αναβολή και αυτοαποδοκιμασία (Schuler, 2000, 2002). Η ένταση και η διάρκεια αυτών ποικίλλει, με τους νευρωτικούς τελειομανείς να βιώνουν μεγαλύτερης διάρκειας και έντασης συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον Chan (2007), δεν είναι μόνο οι συμπεριφορές που διακρίνουν τους φυσιολογικούς από τους νευρωτικούς τελειομανείς, αλλά και η σκέψη τους για αυτές. Έτσι, ενώ και οι δυο τύποι χαρακτηρίζονται από επιδίωξη υψηλών στόχων, οι νευρωτικοί έχουν πιο ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές, έχουν περιορισμένο εύρος του τι είναι αποδεκτό και άκαμπτη εμμονή σε μη ρεαλιστικά υψηλά κριτήρια και, ως αποτέλεσμα, πλαισιώνονται από φόβο και άγχος διάπραξης λαθών, σπάνια αίσθηση ικανοποίησης και την αυτοπεποίθηση εξαρτώμενη στα επιτεύγματα (Chan, 2008; Schell, 2006). Όμως, η τελειομανία αποτελεί ένα ευμενές χαρακτηριστικό, εφόσον το άτομο διατηρεί υψηλές επιδιώξεις, αλλά δεν ασχολείται υπερβολικά με τα λάθη του

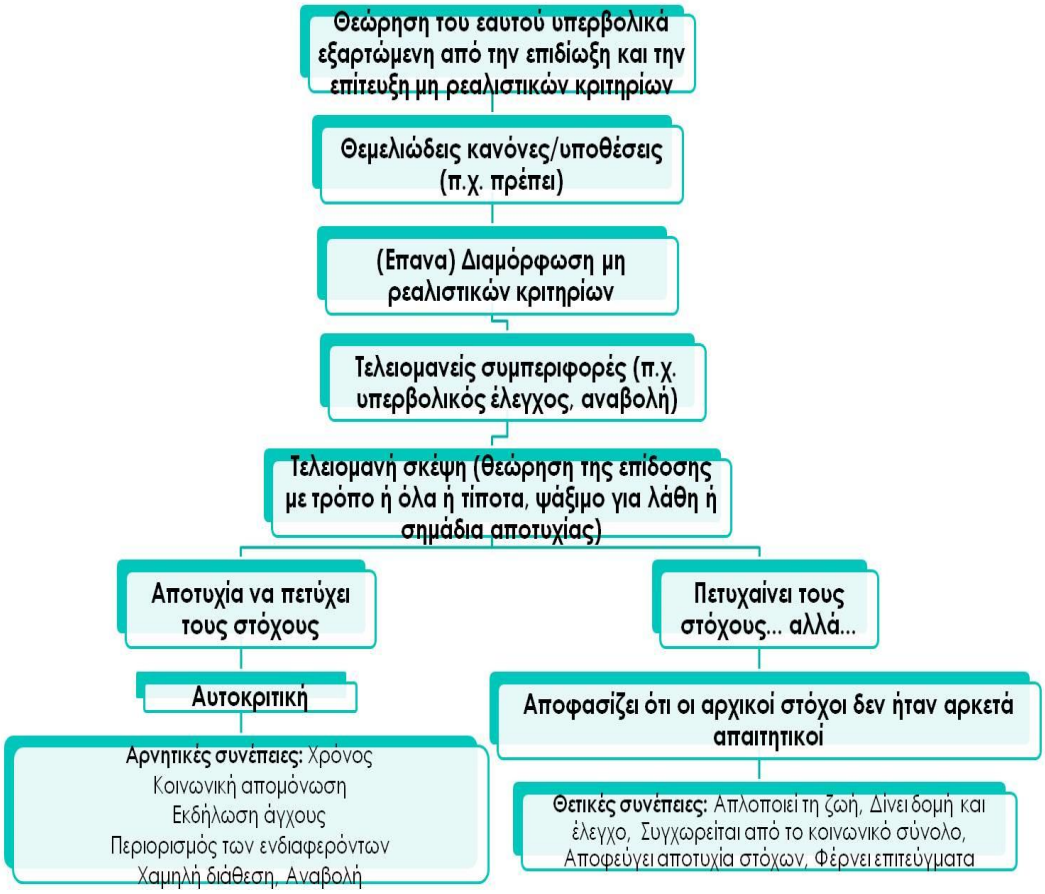
(Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012). Οι υγιείς τελειομανείς χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτοεκτίμηση, προτιμούν την τάξη και την οργάνωση, αγωνίζονται για τη διάκριση, αντλούν ευχαρίστηση από τα επιτεύγματά τους και επιτρέπουν στους εαυτούς τους κάποιες ατέλειες (Chan, 2008; Schuler, 2000). Άρα, η διαφορά έγκειται ότι στη νευρωτική τελειομανία το άτομο κινείται προς ένα στόχο ορμώμενο από ένα φόβο αποτυχίας, παρά από μια ανάγκη για επίτευξη (Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012).

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που εξηγούν την προέλευση της τελειομανίας. Οι μελέτες ενοχοποιούν κυρίως περιβαλλοντικούς παράγοντες προδιάθεσης, όπως είναι η ανασφαλής προσκόλληση γονιού-παιδιού, η εσωτερίκευση δυσπροσαρμοστικών οικογενειακών στυλ και γονικών προσδοκιών και κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές (Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012; Schell, 2006; Schuler, 2002). Ως προς τα στατιστικά στοιχεία ως προς τον αριθμό των τελειομανών χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, η Nugent (2000) αναφέρει ότι μέχρι 89% των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών παρουσιάζουν κάποια μορφή τελειομανίας και ότι το 15-20% βιώνει αρνητικές πλευρές της. Σύμφωνα με τον Thoresen (2009), η τελειομανία θεωρείται τυπική περισσότερο για τα κορίτσια, αλλά γενικά εξαρτάται από την έρευνα.

2.2. Διατήρηση τελειομανίας

Όσον αφορά στη διατήρηση της τελειομανίας (Σχήμα 1), όταν κάποιος εξαρτά την αυταξία του στα κατορθώματά του, πιέζει τον εαυτό του να πετύχει μη ρεαλιστικά υψηλά κριτήρια (CCI, 2009; Shafran, Cooper και Fairburn, 2002). Επειδή θέλει να διασφαλίσει την επιτυχία, αφήνει να κατευθύνουν τη ζωή του ανελαστικοί και παράλογοι κανόνες, όπως είναι: φόβος της αποτυχίας, «πρέπει» *(«Πρέπει να μην κάνω καθόλου λάθη»),* διπολική σκέψη *(«Υπάρχει ένας σωστός και ένας λανθασμένος τρόπος για τα πράγματα»)*, ελεγκτικές συμπεριφορές *(«Πρέπει να το ελέγξω πολλές φορές για να σιγουρευτώ ότι δεν έχω κάνει λάθος»)* (CCI, 2009; Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012). Έτσι, εμπλέκονται σε ενεργητικές τελειομανείς συμπεριφορές (υπερβολικός έλεγχος, διόρθωση, φτιάξιμο λιστών) και αποφευκτικές (εγκαταλείπουν την προσπάθεια σύντομα, αναποφασιστικότητα, αργοπορία, αποφυγή καθηκόντων), περιορίζοντας ευχάριστες δραστηριότητες, εις βάρος της υγείας τους και των διανθρώπινων επαφών (Shafran et al., 2002).

ΣΧΗΜΑ 1: Η διατήρηση της τελειομανίας (από CCI, 2009; Shafran et al., 2002, p.

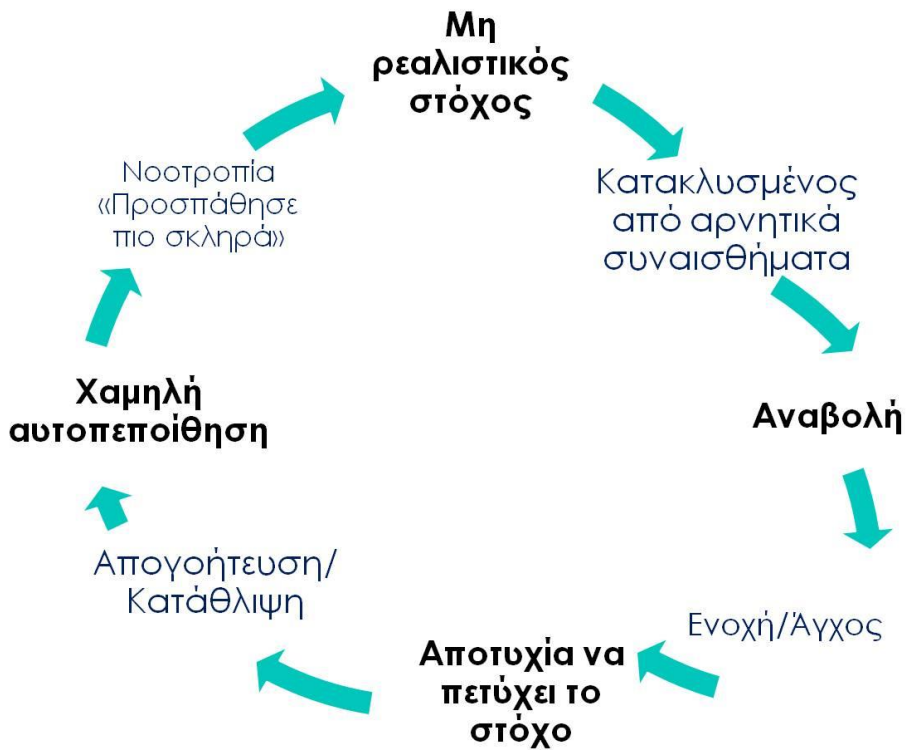


780)

Έτσι, επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες πληροφορίες του περιβάλλοντος, που τις ερμηνεύουν ως αποδείξεις ότι δεν πέτυχαν τους στόχους τους. Χαρακτηριστικοί τρόποι σκέψης είναι (CCI, 2009; Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012; Shafran et al., 2002): διπολική σκέψη (βλέπουν μόνο τα άκρα *«ή είμαι καλός ή είμαι άχρηστος»*), υπεργενίκευση (ένα λάθος εξισώνεται με απόλυτη αποτυχία «*Απέτυχα στα Αγγλικά, άρα είμαι 'κούτσουρο' στις ξένες γλώσσες»*), υποτίμηση θετικών (τα θετικά στοιχεία υποβαθμίζονται, αγνοούνται ή αποδίδονται σε εξωτερικούς παράγοντες *«έτυχε να περάσω το μάθημα»*), αυθαίρετα συμπεράσματα *(«αφού απέτυχα πριν, θα αποτύχω και τώρα»*), συναισθηματική λογική (η αυτοκριτική βασίζεται σε ένα συναίσθημα *«νιώθω άχρηστος, θα πρέπει να τα θαλάσσωσα πάλι»*), εσφαλμένη τιτλοφόρηση *(«δεν απάντησα γρήγορα, άρα είμαι χαζός»*), και προσωπικοποίηση (η ομαδική ευθύνη εκλαμβάνεται ως προσωπική *«εγώ φταίω που χάσαμε»*).

Ως συνέπεια της προκατειλημμένης σκέψης, η αποτυχία επίτευξης των μη ρεαλιστικών στόχων είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Τότε, ο τελειομανής είτε εγκαταλείπει εντελώς τους στόχους του είτε προσπαθεί ξανά πιο σκληρά, εντείνοντας την τελειοθηρική διάθεση (Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012). Αλλά ακόμα κι αν ο στόχος επιτευχθεί, ο τελειομανής δε νιώθει ικανοποίηση και επαναξιολογεί τα αρχικά κριτήρια που τα θεωρεί χαμηλά (τηλεσκοπική σκέψη: μεγεθύνω τους μη πετυχημένους στόχους, μικραίνω τους πετυχημένους) (CCI, 2009). Όμως, αυτό οδηγεί σε φαύλο κύκλο (Σχήμα 2) (Pollard-Jarrell, χ.χ.).

ΣΧΗΜΑ 2: Αυτοαναιρούμενος κύκλος της τελειομανίας (Pollard-Jarrell, χ.χ.)



Συνεπώς, η τελειομανία αποτελεί πρόβλημα όταν εμποδίζει το μαθητή να εκτιμήσει τις ικανότητές του, όταν οδηγεί σε αναβολή, αποφυγή νέων εμπειριών κι όταν επιδρά στην αυτό-αποτελεσματικότητα (Merriman, 2012; Thoresen, 2009). Η καταστροφική φύση της τελειομανίας έχει υποστηριχθεί από ερευνητές στη μελέτη ενηλίκων με τελειομανία, που τη συνδέουν με κατάθλιψη, άγχος, κοινωνική φοβία, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, αυτοκτονικές τάσεις, κατάχρηση ουσιών, διαταραχές πρόσληψης τροφής, διαταραχή πανικού, αϋπνία, ημικρανίες και ευερεθιστότητα για στεφανιαία νόσο τύπου-Α (Chan, 2007; Παπαδομαρκάκη και

Πορτινού, 2012). Όμως, το ότι αυτές οι καταστάσεις συνδέονται με την τελειομανία δεν σημαίνει ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ τους (Chan, 2008; Schuler, 2002).

2.3. Θεραπεία τελειομανίας

Η διεθνής έρευνα έχει καταλήξει ότι δεν είναι ούτε αποκλειστικά θετική ούτε αποκλειστικά αρνητική έννοια η τελειομανία. Έτσι, χρειάζεται, κατά τη Wilson (2009), να προσαρμόσουμε τις στρατηγικές θεραπείας για να ενισχύσουμε τις θετικές πλευρές της τελειομανίας των χαρισματικών μαθητών, ενώ ταυτόχρονα θα μειώσουμε τις αρνητικές. Ακόμα και ο Pacht (1984), που υποστήριζε τη μονοδιάστατη αρνητική πλευρά της τελειομανίας, αναφέρει ότι:

> *ο θεραπευτικός στόχος δεν είναι μια αλλαγή 180 μοιρών. Για τη μεγάλη πλειοψηφία ασθενών, μια αλλαγή 20-30 μοιρών είναι περισσότερο από αρκετή. Το μήνυμα πρέπει να είναι ξεκάθαρο: αναζητούμε την αποδοχή της "μη τελειότητας" παρά την επίτευξη της τελειότητας. (σελ. 389)*

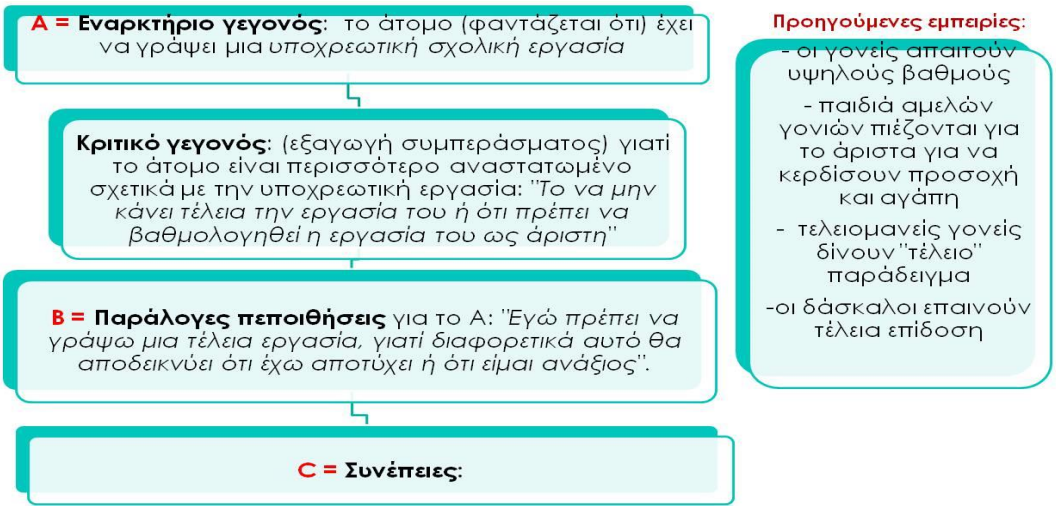
Άρα, δεν είναι απαραίτητο να μειώσουμε τα κριτήρια αριστείας ενός μαθητή αλλά αντίθετα να τον/την βοηθήσουμε να καταλάβει πως το να θέλει να πετύχει σε υψηλό επίπεδο είναι θετικό, χωρίς τις αυτοκριτικές τάσεις που συνδέονται με την επίτευξη αυτών των κριτηρίων (Mofield και Chakraborti-Ghosh, 2010).

Αναζητώντας έγκυρες θεραπευτικές παρεμβάσεις για την τελειομανία των χαρισματικών μαθητών, χρειάζεται να επισημανθεί ότι είναι ελάχιστες. Τα περισσότερα θεραπευτικά μοντέλα βασίζονται στη γνωστικο-συμπεριφορική προσέγγιση, όπου στόχος είναι να αμφισβητήσει το άτομο τα αρνητικά αυτοκριτικά μοτίβα σκέψης (Wilson, 2009).

Το 1962 ο Ellis ανάπτυξε ένα "ABC" μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, οι άνθρωποι τείνουν εσφαλμένα να υποθέτουν ότι ένα εναρκτήριο γεγονός, το A, προκαλεί τα αρνητικά συναισθήματά τους και τις αυτοεξαπατητικές συμπεριφορές, το C. Όμως, δεν είναι μόνο το γεγονός, αφού δυο άνθρωποι που βιώνουν μια εμπειρία μπορεί να ανταποκριθούν διαφορετικά λόγω του τρόπου σκέψης τους. Άρα, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνέπειες, τα C, επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις, το B, που μπορεί να είναι λογικές ή παράλογες οδηγώντας σε αυτοεξαπατητικές συνέπειες (Vernon, 2009; Zousel , Rule και Logan, 2013). Μόλις ταυτοποιηθούν τα παράλογα θέματα, ο θεραπευτής αμφισβητεί και αναλύει λογικά

αυτά με το μαθητή για να τα αντικαταστήσει με πιο λογικά (Brophy και Rohrkemper, 1989).

Ένα παράδειγμα εφαρμογής του μοντέλου ABC είναι η αντιμετώπιση της τελειομανίας του αναβλητικού ατόμου (Σχήμα 3).



ΣΧΗΜΑ 3: Θεωρία αιτίας (προσαρμογή από Neeman, 2012, σ.16-17)

ΣΧΗΜΑ 4: Συνέπειες

Το πρώτο βήμα για την υπερνίκηση της αναβολής είναι η συνειδητοποίησή της (Neeman 2012). Εκθέτοντας το θεραπευόμενο να φανταστεί ότι έχει να γράψει μια εργασία, αποκαλύπτεται το γεγονός A, που πυροδοτεί τις παράλογες πεποιθήσεις B, που καθορίζουν τις αντιδράσεις C. Χρειάζεται να γίνει με τη βοήθεια του

θεραπευτή η διάκριση ανάμεσα στα δυο στυλ σκέψης: A→C, όπου γεγονότα ή οι άλλοι σε κάνουν να νιώθεις και να συμπεριφέρεσαι συγκεκριμένα και B→C, όπου το ίδιο το άτομο αναστατώνεται με τις παράλογες πεποιθήσεις του. Η πρώτη σκέψη καθιστά το άτομο αβοήθητο, γιατί πιστεύει ότι οι άλλοι χρειάζεται να αλλάξουν προτού αλλάξει ο ίδιος, ενώ η δεύτερη το απελευθερώνει, φανερώνοντας ότι το ίδιο το άτομο καθορίζει το πώς αισθάνεται και δρα (Neeman, 2012). Έτσι, θα διαπιστώσει ότι η αυστηρή πεποίθηση ότι «πρέπει η εργασία να γραφτεί τέλεια» οδηγούσε στο υπερβολικό συμπέρασμα ότι αλλιώς «θα είναι αποτυχημένος» και διατηρούσε την αναβλητική στάση με πολλαπλές συνέπειες (Σχήμα 4).

Η γνωστικοσυμπεριφορική θεραπεία στοχεύει αρχικά να βοηθήσει το άτομο να συνειδητοποιήσει ότι η νευρωτική τελειομανία είναι προβληματική και ανεπιθύμητη. Αυτό θα γίνει μέσω ερωτήσεων από τον θεραπευτή για να εκμαιευθούν τα γνωστικά σχήματα (Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012) (Σχήμα 5). Στο δεύτερο βήμα χρειάζεται να βοηθηθεί να αναγνωρίσει και να υιοθετήσει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, θέτοντας γενικούς και επιμέρους στόχους της θεραπείας με θετική διατύπωση (Neeman, 2012). Επειδή ο καθορισμός ενός στόχου για αλλαγή δε σημαίνει αυτόματα και την ανάληψη ενεργειών για την επίτευξή του, χρειάζεται έπειτα ο θεραπευόμενος να δεσμευτεί απαντώντας σε ερωτήσεις: «Τι χρειάζεται να κάνω για να καταφέρω την αλλαγή;» «Είμαι πρόθυμος να το κάνω;» (Ellis, 2002, από Neeman, 2012), και μετά να εκτεθεί σε καταστάσεις αποφυγής, όπως να προσπαθήσει να κάνει μια εργασία λιγότερο καλά και ύστερα να εκτιμήσει τα κόστη-οφέλη αυτών. Κατά το τέταρτο βήμα το άτομο καλείται να αμφισβητήσει τις παράλογες πεποιθήσεις του και να τις αντικαταστήσει με άλλες πιο ευέλικτες (γνωστική αναδόμηση), όπως να μετατρέψει τους κανόνες «πρέπει» σε επιθυμίες «θα ήθελα», και να επιμένει στη διατήρηση της αντι-αναβλητικής στάσης του. Έτσι, αναπτύσσεται μια πιο αποτελεσματική προοπτική, το τελευταίο στάδιο στο μοντέλο ABCDE: να αποδεχτεί την αβεβαιότητα της σκληρής δουλειάς και να δέχεται τον εαυτό του άσχετα από τις δυσκολίες (Neeman, 2012).

ΣΧΗΜΑ 5: Βήματα θεραπείας και ερωτήσεις θεραπευτή

1. Να **συνειδητοποιήσει** το άτομο με αυτοπαρατήρηση ότι η νευρωτική τελειομανία είναι προβληματική και ανεπιθύμητη.	*«Αισθάνεσαι ότι αυτό που καταφέρνεις δεν είναι ποτέ αρκετά καλό; Σου συμβαίνει συχνά να αναβάλλεις εργασίες μέχρι να νιώσεις έτοιμος να τις κάνεις απολύτως σωστά; Αισθάνεσαι ότι χρειάζεται να δίνεις περισσότερο από το 100%, αλλιώς θα είσαι αποτυχημένος; Τι σημαίνει για σένα να μην καταφέρνεις κάτι που έχεις βάλει στόχο;»*
2. Να βοηθηθεί να υιοθετήσει εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς θέτοντας ένα σαφή **στόχο** με θετική διατύπωση (και επιμέρους βήματα).	*«Τι χρειάζεται να κάνω για να καταφέρω την αλλαγή» και «Είμαι πρόθυμος να το κάνω;»* *ΣΤΟΧΟΣ: «να σχεδιάσω ένα πλάνο συγγραφής με τα απαραίτητα βήματα σε κάθε φάση»*
3. **Συμπεριφορικά πειράματα**: Να εκτεθεί σε καταστάσεις αποφυγής (όπως να προσπαθήσει να κάνει μια εργασία λιγότερο καλά) ή και σε υποθετικά σενάρια, και να δει πώς αισθάνθηκε (**ανάλυση κόστους-οφέλους**)	*«Αν μπορούσες να πετύχεις τα πάντα γύρω σου τέλεια, αλλά δουλεύοντας 20 ώρες κάθε μέρα, θα το έκανες; Ποια πράγματα θα δεχόσουν να είναι στο Μέσο Όρο και ποια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτών; Το να είσαι στο Μέσο Όρο ισοδυναμεί με μετριότητα;»*
4. **Γνωστική αναδόμηση/αναπλαισίωση**: Να αμφισβητήσει τις παράλογες και αναβλητικές πεποιθήσεις του , να τις αντικαταστήσει με πιο ευέλικτες και να ασκηθεί στην τήρηση αντι-αναβλητικών στάσεων	*«Καλύτερα να συγκεντρωθώ σε αυτά που έχω ήδη κάνει, αντί σε αυτά που δεν έκανα», «Εάν τα λάθη είναι ανθρώπινα, γιατί εγώ θα πρέπει να αποτελώ εξαίρεση;», «Ο μόνος σίγουρος τρόπος να μην κάνω λάθη είναι να μην κάνω τίποτα. Μήπως αυτό θα ήταν μεγαλύτερο λάθος;»*

Καθώς η γνωστικοσυμπεριφορική θεραπεία της τελειομανίας εφαρμόζεται σε ατομικά ή ομαδικά πλαίσια, έχουν προταθεί και εφαρμοστεί οι ακόλουθες τεχνικές: η βιβλιοθεραπεία, ώστε μέσα από ανάγνωση βιβλίων ή αυτοβιογραφιών τελειομανών ατόμων να αντιπαλέψουν τα προβλήματά τους και να ανακαλύψουν ότι δεν είναι μόνα τους (Thoresen, 2009), τα καρτούν, που αποτελούν σύνδεσμο ανάμεσα στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές και με το χιούμορ τους οδηγούν στην αμφισβήτηση της τελειομανίας (Zousel et al., 2013), το αυτοσχεδιαστικό δράμα (Ramsey, 2002), η θεραπεία παιχνιδιού (Akay, 2013; Ashby, Kottman και Martin, 2004; Ashby και Noble, 2011), τα παιχνίδια ρόλων (Rosselet και Stauffer, 2013), οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Nugent, 2000) και η βιντεοθεραπεία (Hebert και Speirs Neumeister, 2002; Hebert και Sergent, 2005; Thoresen, 2009).

Αφού οι έρευνες διαχείρισης της τελειομανίας σε χαρισματικούς μαθητές είναι ελάχιστες, μελετήθηκαν και έρευνες σε μη χαρισματικούς μαθητές. Γενικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τελειομανία είναι ανθεκτική και ότι τα όποια θετικά της γνωστικοσυμπεριφορικής θεραπείας παρεμποδίζονται από τους τελειομανείς μαθητές που δε θεωρούν εφικτές τις πιο ρεαλιστικές πεποιθήσεις, βρίσκουν την επίλυση

προβλήματος προκλητική ή τείνουν να αναβάλουν τα έργα προς συμπλήρωση για το σπίτι (Παπαδομαρκάκη και Πορτινού, 2012; Wilson, 2009). Ακόμη, η κατάθλιψη και η αντίληψη της κριτικής των άλλων παραμένουν και μετά τη θεραπεία ή οι βελτιώσεις είναι βραχυπρόθεσμες. Στην έρευνα των Nobel, Manassis και Wilansky-Traynor (2011) σε 78 τελειομανή παιδιά, παρόλο που μειώθηκε σημαντικά η τελειομανία προερχόμενη από τον εαυτό, καθώς τα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, δεν παρουσιάστηκε βελτίωση μακροπρόθεσμα. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Fairweather-Schmidt και Wade (2015) για την εκτίμηση ενός σχολικού προγράμματος παρέμβασης μείωσης της τελειομανίας σε 125 παιδιά προεφηβικής ηλικίας μέσω της παροχής ενός μαθήματος γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης, έδειξαν ότι δε μειώθηκαν αποτελεσματικά τα επίπεδα της τελειομανίας κατευθυνόμενης από τον εαυτό και την κοινωνία.

Αντίθετα, ένα ομαδικό πρόγραμμα συμβουλευτικής έξι εβδομάδων βάσει της απαρτιωτικής θεραπείας, που συνδυάζει πολλές θεωρίες και πρακτικές, ειδικά για χαρισματικούς εφήβους των Mofield και Chakraborti-Ghosh (2010) ήταν πιο αποτελεσματικό (Σχήμα 6). Περιλαμβάνοντας ομαδικές συζητήσεις για την τελειομανία, τις πηγές και επιπτώσεις της, κλήθηκαν να αμφισβητήσουν τις τελειομανείς τάσεις τους, να επιλύσουν προβλήματα, να βρουν τρόπους συναισθηματικής υποστήριξης, να συμβουλέψουν άλλα παιδιά και να θέσουν ρεαλιστικούς στόχους, δε στόχευε στην εξάλειψη της τελειομανίας, αλλά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, στον αλληλοσυσχετισμό των εμπειριών, στη χρησιμοποίηση των θετικών διαστάσεων της τελειομανίας (επιδίωξη αριστείας) και στη μείωση των αρνητικών (αυτοκριτική και αρνητική σκέψη). Το πρόγραμμα πέτυχε να μειώσει τα επίπεδα ανησυχίας για λάθη και την αμφιβολία για τις πράξεις, όμως παράλληλα μείωσε και την προσαρμοστική διάσταση των υψηλών κριτηρίων των μαθητών.

ΣΧΗΜΑ 6: Ομαδικό πρόγραμμα συμβουλευτικής για την τελειομανία των

1ο μάθημα: συζήτηση για πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα χαρισματικότητας και πώς τη θεωρούν οι άλλοι

2ο μάθημα: συζήτησαν για τις τελειομανείς τάσεις τους, τις πηγές της τελειομανίας και τα συναισθήματα της αποτυχίας

3ο μάθημα: έκφραση εμπειριών με ομαδικό παιχνίδι «Line Game» και κατασκευή μασκών για ανακάλυψη ατομικού τους προσώπου – καλλιέργεια αυτοεκτίμησης

4ο μάθημα: ανάγνωση ποιήματος «George Gray» και συζήτηση για επιπτώσεις τελειομανίας

5ο μάθημα: συζήτηση για πηγές της τελειομανίας και κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω μηνυμάτων «Εγώ θα...» σε μη ρεαλιστικά υψηλά επιβαλλόμενες προσδοκίες άλλων.

6ο μάθημα: εφαρμογή στρατηγικής επίλυσης προβλήματος ICANDO και ανάγνωση αυτοβιογραφίας χαρισματικού μαθητή.

7ο μάθημα: συγγραφή λίστας πηγών συναισθηματικής υποστήριξης γι' αυτούς με γράμματα αλφαβήτας.

8ο μάθημα: απάντησαν σε υποθετικά σενάρια στο ημερολόγιό τους, εφάρμοσαν τις στρατηγικές και σε άλλες καταστάσεις και εντόπισαν την αρνητική αυτοομιλία από αφήγηση τελειομανούς παιδιού

9ο μάθημα: έμαθαν να αναπτύσσουν ρεαλιστικούς στόχους και να καθορίζουν τα βήματα υλοποίησής των και συμβούλεψαν άλλα τελειομανή παιδιά

χαρισματικών των Mofield και Chakraborti-Ghosh (2010)

3. Συμπεράσματα

Οι κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών αξίζουν την ίδια προσοχή με τη γνωστική τους ανάπτυξη και πολλαπλά οφέλη θα υπάρξουν για τη δεύτερη με την εύρεση και εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων διαχείρισης της τελειομανίας τους (Ch'ng, 2014).

Σε συνάρτηση με τα προαναφερθέντα, μόνη της η γνωστικο-συμπεριφορική θεραπεία δεν είναι αποτελεσματική για την υπερνίκηση των δυσκολιών της τελειομανίας. Για την αλλαγή των αρνητικών πλευρών της τελειομανίας των χαρισματικών μαθητών διατηρώντας παράλληλα τις θετικές, προτείνεται η εφαρμογή της γνωστικο-συμπεριφορικής προσέγγισης σε ομαδικά προγράμματα συμβουλευτικής μαζί όμως και με πρακτικές άλλων προσεγγίσεων, όπως στον οδηγό θεραπείας της Ellis-Toddington (2005) και στο πρόγραμμα των Mofield και Chakraborti-Ghosh (2010):

- Της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, αφού χρειάζεται πολυδιάστατη αξιολόγηση των πηγών της τελειομανίας και ο θεραπευτής να είναι υποστηρικτικός

- Της θετικής ψυχολογίας, για την αναγνώριση και διατήρηση των πιο θετικών πλευρών της τελειομανίας και των δυνάμεων του χαρισματικού παιδιού
- Και της σύντομης θεραπείας επικεντρωμένης στις λύσεις (SFBT), όπου ο θεραπευτής με χρήση θετικής γλώσσας και ερωτήσεων-θαύματος («Φαντάσου ότι γίνεται ένα θαύμα και το πρόβλημα παύει να ισχύει, τι θα παρατηρούσες διαφορετικό;») αναζητά τις εξαιρέσεις της τελειομανούς συμπεριφοράς.

Η συνεκτίμηση αυτών κρίνεται απαραίτητη για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος συμβουλευτικής για τους χαρισματικούς μαθητές, αφού εκτιμάται ότι θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην άμβλυνση του φόβου της αποτυχίας τους.

Βιβλιογραφία

Akay, S. (2013). *The effects of Adlerian Play Therapy on Maladaptive Perfectionism and Anxiety in Children.* (Διδακτορική Διατριβή). University of North Texas: Doctor of Philosophy (Counselling). Ανακτήθηκε από: http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc500041/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf

Ashby, J. S., Kottman, T., & Martin, J. L. (2004). Play Therapy with Young Perfectionists. *International Journal of Play Therapy, 13*(1), 35-55.

Ashby, J. S., & Noble, Ch. (2011). Integrating Cognitive-Behavioral Play Therapy and Adlerian Play Therapy Into the Treatment of Perfectionism. In Drewes, A. A., Bratton, S. C., & Schaefer, C. E. (Ed.) "*Integrative Play Therapy*". (chapter 13, pp. 225-239). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986). Predictable Crises of the Gifted Student. *Journal of Counseling and Development, 64*, 552-555.

Brophy, J., & Rohrkemper, M. (1989). *Teachers' Strategies for Coping with Perfectionist Students*. Research Series No. 198. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. ERIC Document 314 401.

Center for Clinical Interventions, (2009). *Perfectionism in Perspective Information Package*. Ανακτήθηκε από: http://www.cci.health.wa.gov.au/resources/infopax.cfm?Info_ID=52.

CH'NG, B. (2014). Affective Curriculum for Gifted Students in Malaysia: A Recommendation. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness, 2*(2), 11-21. Ανακτήθηκε από: http://jeysg.org/admin/b_bilgi_dosya/dosya/20112014165902_jeysg-2-2-2.pdf.

Chan, D. W. (2007). Perfectionism among gifted students in Hong Kong: relationships to coping strategies and teacher ratings. *Gifted Education International, 23*(3), 289-300. doi: 10.1177/026142940702300310.

Chan, D. W. (2008). Perfectionism and the Striving for Excellence. *Educational Research Journal, 23*(1), 1-19.

Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children. *Gifted Child Today, 33*(3), 20-30.

Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An Empirical Typology of Perfectionism in Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48*(2), 95-106.

Ellis-Toddington, J. L. (2005). *Understanding the role of perfectionism in anxiety and depression: A practical model for treatment* (Μεταπτυχιακή εργασία). Campus Alberta Applied Psychology, Counselling Psychology. Ανακτήθηκε από: http://dtpr.lib.athabascau.ca/files/caapproject/JenniferEllis-ToddingtonProject.pdf.

Fairweather-Schmidt, A. K., & Wade, T. D. (2015). Piloting a perfectionism intervention for pre-adolescent children. *Behaviour Research and Therapy*, S0005-7967(15)30011-5, doi: 10.1016/j.brat.2015.07.004

Greenspon, T. S. (2000). "Healthy Perfectionism" is an Oxymoron. Reflections on the Psychology of Perfectionism and the Sociology of Science. *The Journal of Secondary Gifted Education, XI*(4), 197-208. Prufrock Press, Waco. Ανακτήθηκε από: http://positivedisintegration.com/Greenspan2000.pdf.

Hebert, T. P., & Speirs Neumeister, K. L. (2002). Fostering the Social and Emotional Development of Gifted Children Through Guided Viewing of Film. *Roeper Review, 25(1)*, 17-21. Ανακτήθηκε από: http://sengifted.org/archives/articles/fostering-the-social-and-emotional-development-of-gifted-children-through-guided-viewing-of-film

Hebert, T. P., & Sergent, D. (2005). Using Movies to Guide: Teachers and Counselors Collaborating to Support Gifted Students. *Gifted Child Today, 28*(4), 14-25. Ανακτήθηκε από: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ720370.pdf

Hooke, N. (2007). The Tyranny of Shoulds. *The Psychologist, 20*, 747. Ανακτήθηκε από: https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-20/edition-12/students.

Mendaglio, S. (2003). Heightened Multifaceted Sensitivity of Gifted Students: Implications for Counseling. *The Journal of Secondary Gifted Education, XIV*(2), 72-82. Prufrock Press, Waco. Ανακτήθηκε από: http://psych.wisc.edu/henriques/papers/mendaglio.pdf.

Mendaglio, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness? *Gifted Education International, 23*(3), 89-100. Ανακτήθηκε από: http://nmgifted.org/GAC%20Resources/GIFTED%20ED%20INTERNATIONAL.pdf.

Merriman, L. (2012). *Developing Academic Self-Efficacy: Strategies to Support Gifted Elementary School Students* (Μεταπτυχιακή εργασία, ED531393). San Rafael: Dominican University of California. Ανακτήθηκε από: http://eric.ed.gov/?id=ED531393

Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing Multidimensional Perfectionism in Gifted Adolescents With Affective Curriculum. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(4), 479-513. Ανακτήθηκε από: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893881.pdf

Nobel, R., Manassis, K., & Wilansky-Traynor, P. (2011). The Role of Perfectionism in Relation to an Intervention to Reduce Anxious and Depressive Symptoms in Children. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavioral Therapy, 30*: 77-90. Springer DOI 10.1007/s10942-011-0133-5

Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: Its Manifestations and Classroom-Based Interventions. *The Journal of Secondary Gifted Education, XI*(4), 215-221. doi: 10.4219/jsge-2000-630.

Pacht, A. R. (1984). Reflections on Perfection. *American Psychologist, 39*(4), 386-390.

Παπαδομαρκάκη, Ε., & Πορτινού, Σ. (2012). Κλινική τελειοθηρία και γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία. *Ψυχιατρική, 23*(1), 61-71. Ανακτήθηκε από: http://www.psych.gr/documents/psychiatry/23.1-GR-2012-61.pdf

Peterson, J. S. (2003). An Argument for Proactive Attention to Affective Concerns of Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, XIV*(2), 62-70. Prufrock Press, Waco. Ανακτήθηκε από: http://psych.wisc.edu/henriques/papers/Peterson.pdf

Peterson, J. S. (2008). *The Essential Guide to Talking with Gifted Teens. Ready-to-Use Discussions About Identity, Stress, Relationships, and More*. Edited by C. Broberg & M. Bratsch. Minneapolis: Free spirit Publishing, Inc.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 280-282. SAGE. DOI: 10.1177/0016986209346946

Peterson, J. S., & Lorimer, M. R. (2011). Student Response to a Small-Group Affective Curriculum in a School for Gifted Children. *Gifted Child Quarterly, 55*(3), 167-180. DOI: 10.1177/0016986211412770.

Pollard-Jarrell, C., (n.d.). *"Un-Perfect" Your Performance for Success*. WLU Counseling Services. Wilfrid Laurier University. Ανακτήθηκε από: http://waterloo.mylaurier.ca/content/documents/Link/Counselling%20Services/Un-PerfectYourPerformanceforSuccess.pdf.

Ramsey, D. (2002). *Perfectionism: A Group Intervention with Gifted Females*. (Μεταπτυχιακή εργασία, 10179/6421). Massey University. Ανακτήθηκε από: http://mro.massey.ac.nz/handle/10179/6421.

Rosselet, J. G., & Stauffer, S. D. (2013). Using Group Role-Playing Games With Gifted Children and Adolescents: A Psychosocial Intervention Model. *International Journal of Play Therapy, 22*(4), 173-192.

Schell, C. (2006). *Overcome by Perfection: A Treatment Manual for Children with Perfectionism* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Campus Alberta Applied Psychology: Counseling Initiative. Ανακτήθηκε από: http://dtpr.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=caap/celesteschellProject.pdf.pdf.

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, XI.*(4), 183-196. Prufrock Press, Waco.

Schuler, P. A. (2002). Perfectionism in Gifted Children and Adolescents. In (Neihart, Reis, Robinson & Moon Eds.) *"The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?"* (chapter 8, pp. 71-79). Waco: Prufrock Press, Inc. ERIC Number:ED461974.

Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies Used by Intellectually Gifted Students to Cope With Stress During Their Participation in a High School International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 127-137. DOI: 10.1177/0016986209355977.

Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International, 13*(3), 216-225. doi: 10.1177/026142949901300303.

Sisk, D. (2005). Psychosocial development of the gifted: implications for a counseling intervention for gifted students. *Gifted Education International*, *19*(3), 213-225. doi: 10.1177/026142940501900304.

Thoresen, K. A. (2009). *Perfectionism in Gifted Students: A need for Affective Services in Gifted Programming* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). College of William and Mary in Virginia, Faculty of the School of Education. Ανακτήθηκε από: http://soea.wm.edu/NCATE/standard1_exhibits/ci/gifted/1_g60abstct.pdf.

Vernon, A. (2009). Applying Rational Emotive Behavior Therapy in Schools. In Christner, R. W. & Mennuti, R. B. (Eds.) "*School-Based Mental Health. A Practitioner's Guide to Comparative Practices"* (chapter 6, pp. 151-179). New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Wilson, S. (2009). *Treating Perfectionism Positively: A Counsellor's Guidebook to Intervention Strategies* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Athabasca University, Graduate Centre for Applied Psychology. Ανακτήθηκε από: http://dtpr.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=gcap/StephanieWillsonFinalProject.pdf.

Winter, M. (2013). *What the Research Says: Perfectionism and the Gifted and Talented Student* (Αδημοσίευτη εργασία). (ED 509). Concordia University St. Paul. Ανακτήθηκε από: http://meganwinter.efoliomn.com/Uploads/What%20The%20Research%20Says.pdf.

Zousel, M. L., Rule, A. C., & Logan, S. R. (2013). Teaching Primary Grade Students Perfectionism through Cartoons Compared to Bibliotherapy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *5*(2), 199-218.