

ЮЗУ „НЕОФИТ РИЛСКИ” – БЛАГОЕВГРАД
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ”

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за придобиване на образователна и научна степен „Доктор“

Област на Висшето образование 3. Социални, стопански и правни науки.

Професионално направление: 3.2 Психология.

Научна специалност : Педагогическа и възрастова психология.

на тема:

Перцептивни и аперцептивни способности на надарени 5 - 6 годишни деца

Докторант: Димитриос Зогрис Пападопулос

Научен ръководител: доц. д-р Мария Мутафова

Благоевград 2016 г.

Дисертацията съдържа увод, три глави, изводи и препоръки за практиката, приноси, литература и приложение.

Обемът на дисертацията е 191 страници. Онагледена е с 46 таблици и 24 фигури.

Литературата съдържа 352 източника на латиница.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 10.10.2016 г. от 17.00 часа в зала 1210 А на ЮЗУ „Неофит Рилски“ – гр. Благоевград, на открито заседание на Научното жури.

Увод

В психологичната теория и изследвания са разработени проблеми за самооценката, за нагласите на личността, за личната компетентност и за надареността на личността (Antoniou, 2009; Shaha & Coltrane, 2006; Stoyanova, 2010; Tair, 2006; Zografova, 2008; Mutafova, 2007; 2014; 2015; Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010; Henderson & Milstein, 1996; Doll, Zucker & Brehm, 2004).

Надареността се проявява при хората от най-ранна детска възраст до настъпването на зрялост. Въпреки, че изследователите приемат началните години от бъдещото развитие и обучение на надареното дете за критични, преподавателите от предучилищното образование и училищните психолози в Гърция притежават ограничени познания за перцептивните и аперцептивни характеристики на талантливостта на този етап от растежа на децата. Ето защо е важно тези характеристики да бъдат разпознати в ранен стадий и да бъдат въведени програми за психолого-педагогически тренинги за надареност. Надарени ученици, които са участвали в психолого-педагогически тренинги, показват по-добро самочувствие, самовъзприемане и позитивни взаимоотношения в сравнение с връстниците им.

Много надарени деца проявяват още от предучилищна възраст чувство на скука, ниско самочувствие, лошо представяне и други отрицателни характеристики, по причина на неидентифициране на специалните им перцептивни и аперцептивни способности и да отсъствие на някакво разграничение в учебната програма и съответния стил на преподаване.

Настоящото изследване си поставя следните цели: а) да проучи връзката между интелект, възраст, пол, семеен статус и нивата на самочувствие и самовъзприемане и б) да проектира, въведе и оцени ефективността на програма за психолого – педагогически тренинг за надарени деца от детската градина, която да стимулира психологически учениците и да подобри тяхното самочувствие.

На база оценка на коефициента за интелигентност, извършена по метода WPPSI-III^{GR}, бяха подбрани сто и двадесет деца в предучилищна възраст, които в рамките на четири месеца участваха в седмични почасови сесии на програма за психолого – педагогически тренинг за надарени деца от детската градина, която да стимулира психологически учениците и да подобри тяхното самочувствие. Преди и след сесиите на програмата за психолого-педагогически тренинг за надарени деца от детската градина, която да стимулира психологически учениците и да подобри тяхното самочувствие,

децата бяха оценени от изследовател по скала за измерване на нивата им на самочувствие и самовъзприятие.

В резултатите след сесиите на програмата за психолого-педагогически тренинг за надарени деца от детската градина, която да стимулира психологически учениците и да подобри самочувствието им е открита статистическа разлика, по отношение на резултатите на децата от детската градина, които не са обучавани по съответната програма. Това показва ефективността на програмата за психолого-педагогически тренинг за надарени деца от детската градина. Намерени са връзки между резултатите на изследваните деца по скалите за самоуважение и самовъзприятие. Допълнителният коефициент за интелигентност е свързан с училищните способности и социалното внимание. Полът на децата е свързан с резултатите на изследваните деца по скалите за самоуважение и самовъзприятие, но не и с IQ резултатите им.

Предучилищна възраст се описва като период на промени и като едно от най-големите предизвикателства в развитието на малките деца (Trudge, et al, 2003). Между 5 и 6 годишна възраст децата се развиват познавателно, езиково, емоционално и социално. Децата в предучилищна възраст преминават бързо през отделните етапи. Независимо от това, темповете на растеж и развитие сред малките деца са различни в тази възрастова граница (Kostelc & Koprowski, 2001). В предучилищна възраст развитието на мозъка е най-активно, като много от умствените способности се проявяват в начален стадий (Brown & Jernigan, 2012).

Развитието на децата се характеризира с високите им постижения в мисленето, планирането, решаването на проблеми, вземането на решения и придобиването на математически умения (Landy, 2009). Тези умения се използват за решаването на проблеми и допринасят за натрупването на нови познания, като по този начин позволяват на децата да са "независими учащи се" (Chapparo, 2010). Децата на възраст между 5 и 6 години започват да разбират причините за изпитваните от тях чувства и развиват способността да ги разпознават и управляват (например: тъга, ревност, безпокойство и притеснение).

Според Националната Асоциация за Образование на Малки Деца [НАОМД] (2005), трябва да бъдат разработени и въведени съответни програми за развитие и учене на децата, независимо от различните им нива на способности и стилове на учене (Bredekamp & Copple, 1997).

При голяма част от малките деца, се установява, че те израстват и се учат бързо, а техните постижения са в резултат на комбинация от висока интелектуално-когнитивна способност, мотивация, творческо мислене и фактори свързани с околната среда. Тези ученици, показващи изключително висок потенциал, се описват като надарени (Borland &

Wright, 2000; Morelock & Feldman, 1992; Pfeiffer, 2002). Относителният дял на надарените деца е между 3 и 10 % от всички деца, по данни от изследване на идентифицирането им (Antoniou, 2009).

В образователната практика се насочва вниманието от учители, възпитатели и училищни психолози относно специалните нужди на тази група, както и ползите от ранното ѝ откриване и работата с нея, но много от програмите, предназначени за малки деца, не отговарят на потребностите им на надарени деца с високо ниво на интелигентност и специални способности.

Тъй като надарените деца демонстрират своите различия от останалите деца по време на познавателното и емоционалното си развитие, училищните психолози, педагозите и родителите трябва да управляват тези различия и да включват децата в ефективни психолого - педагогически тренинги (Mutafova & Papadopoulos, 2015; Alsop, 1997; Lovecky, 1992). Според Националната Асоциация за Надарени Деца (НАНД) тези деца имат нужда от специален образователен и психологичен подход. Поради тази причина осъществяваната в училище навременна психологична работа и прилаганите когнитивно-поведенчески методи; използване на социално – психологични тренинги (за съвместно преживяване на емоции) в процеса на обучение в ранно детство могат да помогнат на надарените деца да постигнат своя пълен потенциал, ако са предвидени и методи за разпознаване, развитие и насърчаване на силните страни и талантите на всяко едно дете (Shaha & Coltrane, 2006).

В дисертацията е разработена оригинална програма за психолого - педагогически тренинг , наречена „Мисли, учи, чувствай“ за деца от детските градини, които са били идентифицирани като надарени, но с леки промени в тази програма биха могли да бъдат включени всички деца. Програмата съдържа 18-седмичен психолого - педагогически тренинг, чиято цел е да подобри самочувствието на децата и уменията им за самовъзприятие. индиректната цел на програмата е, предвид следваната от гръцките детски градини учебна програма; да допринесе за ограничаване на проблемните поведения, за самостоятелно управление на емоциите и за подобряване на представянето на учениците в училище (Diekstra, 2008, Zins, Weissberg , Wang & Walberg, 2004; Greenberg , et al., 2003, Weissberg , Kumpfer & Seligman, 2003).

Целта на теоретичното изследване е да се проучи литературата, отнасяща се до: а) теории за интелигентността и познавателните функции; б) когнитивното развитие на надарени деца на възраст от 5 до 6 години; в) перцептивните и аперцептивните способности на децата от 5 до 6 години.

Целта на изследователската програма на изследването включва: а) изследване на връзката между възраст, пол, семеен статус, коефициент на интелигентност и нивата на самочувствие и самовъзприемане; б) създаване, въвеждане и оценка на ефективността на програма на психолого – педагогически тренинг чрез познавателно-поведенчески техники, водещи до психологичен комфорт на учениците и повишаване на нивото на самочувствието и самовъзприятието им. Целта е тази програма да стимулира надарените деца в учене за самоуправление на емоциите, творчески умения, способности за решаване на проблеми и повишаване на нивото им на самочувствие и самовъзприятие.

Програмата се основава на изследвания на ефекта от програма за психологичен тренинг чрез познавателно-поведенчески техники за повишаване на нивото на самочувствието и самовъзприятието на учениците; за стимулиране на възможностите за умствена издръжливост, както и благополучието на всички членове на училищната общност (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010; Henderson & Milstein, 1996; Doll, Zucker & Brehm, 2004).

ПЪРВА ГЛАВА: Теоретични възгледи

1.2. Когнитивна теория.

Когнитивният подход е разработен през 50-те и 60-те години на миналия век, при който наблюдаването на когнитивните функции на хората, както и появата на персоналните компютри като „умствени стимулатори“ и средство за „проверка на мисловните теории“, са успяли да поставят под въпрос всемогъществото на бихейвиоризма и да изместят фокуса от „реагирането на външни стимули“ на хората към възприятието им, мисленето им и решаването им на проблеми (Lohman, 1989, p. 335). По този начин, възникването на когнитивна теория, като основна парадигма в характеризирането на психологичните феномени, поставя началото на развитието за човешкия ум като първостепенна цел (Anderson, 1992).

Концепцията за интелигентността е дефинирана чрез използване от страна на специалистите на най-различни и разнообразни подходи. Първите подходи са базирани изключително на връзката на интелигентността с остроумието, на разработването на измерващи методи и на създаването на специални образователни програми за интелигентни ученици (Terman, 1925, 1954). Въпреки наличието на множество различни

дефиниции, терминът „интелигентност“ (Spearman, 1904; Binet & Simon, 1916; Thurstone, 1938; Wechsler, 1958; Guilford, 1967) в съвременни дефиниции се отнася до нашата способност да се учим, да обработваме нашите сетивни стимули чрез възприемане и да извършваме съответните действия, да решаваме проблемите бързо и да се приспособяваме ефективно към заобикалящата ни среда в зависимост от преобладаващата култура (Gardner, 1999, 1983; Snow et al., 1982). Нашият коментар е, че това определение на Гарднър отразява едно от най-актуалните определения на термина и го приемаме при създаването на изследователската програма в дисертацията.

Според Големан (1995) интелигентността не включва единично или независима функция, а съвкупност от множество функции, включваща и емоцията. Съществуват теории за емоционалната интелигентност на личността (Stoyanova, 2010).

Теорията на **Гарднър (1999, 1983) за множествената интелигентност** посочва седем вида интелигентност, притежавани от човека: вербално-лингвистична, логическо-математическа, визуално-пространствена, музикална, телесно-кинестична, междуличностна и личностна. Наследствеността, развитието, предучилищното образование и възпитание, културните аспекти и други фактори играят важна роля, като в резултат на тях някои хора развиват в по-голяма степен определени видове интелигентност, отколкото други. При подходяща възможност, от децата със средно развитие се очаква да постигнат до дадено ниво всички видове интелигентност, особено при достигане етапите на развитие. От най-ранна възраст децата проявяват творческа самореализация в разнообразни форми (Mutafova, 2014).

Стърнберг (1982) дефинира интелигентността като многоизмерна и в своята теория обяснява индивидуалните различия чрез механизмите за обработка на информация в три аспекта: аналитичен, синтетичен (житейския опит на индивида) и синтетично-креативен.

Стърнберг отбелязва, че хората проявяват различни стилове на "умствено самоуправление" (Sternberg, 1998). Според Стърнберг, някои хора притежават "законодателен стил на интелигентност" с оглед на факта, че те поемат задачи, свързани със създаването или замислянето на дадено действие (Sternberg, 1998). Други притежават "изпълнителски интелектуален стил" и се концентрират върху изпълнението на дейности, а не в тяхното създаване или замисляне (Sternberg, 1998). Трета група хора могат да бъдат характеризирани като притежаващи „съдебен интелект“, т.е. фокусират се върху контролирането, коригирането и оценяването на дейности, които имат огромно значение за тях (Sternberg, 1998). Стърнберг посочва, че въпреки съществуването на хора,

притежащи и трите стила, те се различават по степента на проява на конкретно поведение и на доминиране в заобикалящата ги среда (Sternberg, 1998).

Обширното свързване на скоростта на развитието на интелигентността с работната памет съществува в психологичната литература. Взаимовръзката между работната памет и интелигентността е предмет в изследванията на много изследователи (Babcock, 1994; Kyllonn & Christal, 1990) и се доказва, че високите постижения се проявяват по отношение на работната памет в рамките на задачи, свързани с измерването на интелигентността. Според Конуей и Енгъл (1996) тези резултати не са по причина на по-качествената обработка на информацията от страна на лица с по-добра работна памет, а по причина на значима взаимовръзка между интелигентност и работна памет. В когнитивни теории, създадени под влиянието на когнитивната теория на Пиаже, според които увеличаването на нивото на характеристиките на работната памет е един от факторите, водещ до умствена интелигентност (Pascual-Leone, 1970).

Съвременни автори свързват интелигентността с използването на когнитивна гъвкавост в такива области като логиката, математиката, решаването на проблеми или социалната компетентност (Cartwright, 2002, 2006; Spiro, Feltovich & Coulson, 1992).

Същността на интелигентността и връзката и с други когнитивни процеси , или когнитивни механизми е предмет на съвременни изследвания.

1.2. Типично когнитивно развитие на деца на възраст от 5 до 6 години

Нюкомб (1996, р.4) определя развитието на личността като поредица от динамични и относително постоянни промени, настъпващи в процеса на растежа и в мисловните процеси, емоциите, формите на социално взаимодействие и поведението. Развитието на пет- шестгодишните деца се характеризира с бърза промяна на когнитивните, физическите, емоционалните и социалните функции. Тези области следва да бъдат приемани като свързани една с друга, тъй като те взаимно си оказват влияние, в резултат на което е важно детското развитие да бъде разглеждано в неговата цялост (Hendrick et al., 2007, pp.2-3, p. 71).

Редица от изследвания на детското развитие са в областта на когнитивния и емоционален растеж, които поддържат динамичен процес на взаимозависимост (Santrock,

2005). Мисленето и действията на децата оказват влияние и са повлияни от емоциите, които те преживяват. Емоциите са свързани с когнитивното развитие на децата и могат да бъдат разграничени по начина на придобиване на нови знания и информация .

Пиаже (1962) и Шор (1994) създават теории, потвърждаващи взаимодействието между когнитивното и емоционално развитие на децата, като допринасят за ефективността на процеса на обучение.

При това условие изучаването на емоциите изисква изследване на когнитивното развитие.

В дисертацията се приема становището на Фоугъл и Магнусън, че емоционалното развитие е идентично с човешкото развитие (Fogel, 1993; Magnusson, 1988). Предмет на изследване в дисертацията са характеристики на аспектите на когнитивното и емоционално развитие като глобална система.

Когнитивното развитие на личността на децата включва придобиване и постоянна промяна на когнитивните функции внимание, учене, памет, реч, мислене, както и на когнитивни способности, като решаване на проблеми, припомняне и изборително вземане на решения (Santrock, 2005).

Когнитивното развитие е в индивидуалните характеристики на личността на децата в възприема, мисли и разбира своя свят чрез взаимодействието и влиянието на генетични и научени фактори. В когнитивните способности се включват характеристики на: възприятие, логическо мислене и интелектуална рефлексия. Бремнър и Фогел (2001) предполагат, че когнитивните процеси служат за интерпретация и организиране на стимулите от заобикалящата среда. Според тях, за да се осигури умствена представа за нещо, за което отсъства перцептивна входяща информация, като например самовъзприятието, се изискват когнитивни умения у децата.

Емоционалното развитие на децата се отличава с разнообразие и сложност. Емоциите регулират както вътрешния свят, т.е. вътрешноличностното поведение, така и контактуването с външния свят (вътрешноличностно и междуличностно поведение) (Denham, 1998, p.5).

Според Пиаже (1962, 1970), когнитивното развитие може да бъде дефинирано като процес на изграждане и реконструкция на сложни човешки умствени структури, наречени схеми или планове, чрез взаимно свързани и допълващи се функции на асимилация и акомодация, които водят до необходимите стратегии за адаптация. Асимилацията е процес, при който едно лице приема в ума си даден материал от околната среда, с цел

интегрирането на нови знания в съществуващия набор от схеми (когнитивни структури). По този начин се реализира развитието на вътрешни когнитивни структури. Акомодацията е процес на промяна на организиранияте структури на личността според изискванията на околната среда. Процесът на адаптация, който води до постигането на равновесие между личността и заобикалящата среда е баланс между асимилацията и акомодацията (Piaget, 1962b). Пиаже описва четири периода на когнитивно развитие като се проявяват баланс и дисбаланс от най-ранна детска възраст до юношество (Lightfoot, Cole & Cole, 2012).

Тези периоди са както следва:

- А) **Сензорно-двигателен период** (от 0 до 2 годишна възраст);
- Б) **Предоперационален период** (от 2 до 7 годишна възраст);
- В) **Период на логическо мислене , т.е. на конкретни операции** (от 7 до 11 годишна възраст);
- Г) **Период на формално мислене , т.е. на формални операции** (от 11 до 16 годишна възраст).

Друга важна теория на когнитивното развитие е на Виготски за развитието на психичните функции на личността в и чрез водещата дейност. Според него общото когнитивно развитие се реализира в "зоната за най- близко развитие" на личността на децата, съответстваща на разстоянието между реалното ниво на развитието им , определено от самостоятелното решаване на проблеми и нивото на бъдещото им развитие, което съответно се определя чрез решаване на проблеми под ръководството на възрастни хора или на по-компетентни връстници (Kozulin, Gindis, Ageyev, Miller, 2003). Това е разстоянието между нивото на развитие, при което детето се намира в когнитивната област (всички неща, които то може да постигне само), и нивото, което детето може да постигне, ако получи помощ от по-опитни възрастни хора или от връстници.

Според Виготски езикът играе важна роля в психичното развитие на детето и развитието на мисленето му. Той дефинира два вида реч: *социализирана* и *егоцентрична*. Чрез егоцентричната реч децата могат да усвояват на интраличностно ниво определени умения, които са били придобити на интерличностно ниво, в резултат на сътрудничеството на децата с по-компетентни връстници или с възрастни хора (Slavin, 2007).

Трите етапа на когнитивно развитие на личността според Брунер са (Bruner, 1978; 1983; 1995):

- а) Външнодвигателен етап (подобно на сензорно-двигателния етап на Пиаже);

- б) Сетивно – образен етап (информацията се представя чрез визуализация на образи от конкретна ситуация);
- в) Символичен етап (използване на кодове или символи).

Брунер разглежда ученето като изменение на съдържанието на отражението на обектите на действителността в три основни форми (външнородвигателна, сетивно – образна и символична)(Slavin, 2007; Bruner, 1978).То включва три основни процедури: 1) изясняване – получаване на информация, заместваща или уточняваща миналия опит; 2) трансформация – обработка на информацията с оглед на новите ситуации и 3) оценка – проверка на коректната преработка на информацията.

Теоретиците и последователи на Пиаже, (Case, 1992, 1996, Siegler, 2002; Demetriou & Efklides, 1988, 1989, 1994) в изследванията си се позовават на фазите от теорията му за когнитивно развитие и разработват теории за значението на преработването на информацията; за ролята на системната памет и стратегиите за решаване на проблеми. Според Кейз (1991) теориите им се основават на две фундаментални идеи на Пиаже:

- Според първата идея, промените в способността на детето за преработване на информация не са общи, а индивидуални. Всяка когнитивна структура на детето се оформя самостоятелно и се влияе едновременно както от социалната среда, така и от усвоените до този момент знания от обучението му (Roussos, 2011).
- Според втората идея, процесът на формиране на когнитивна структура у детето зависи от общото ограничение на когнитивното развитие в определен когнитивен стадий от възрастта. Това ограничение се дефинира като граница на скрит качествен параметър, който се променя постепенно с възрастта на детето (намалява максималното количество информация, което детето е в състояние да осмисли в даден момент) (Roussos, 2011).

Кейз (1991) предполага наличие на четири стадия на познавателно развитие при децата, като всеки от тях включва когнитивни структури и когнитивни действия. Тяхното основно характеризирание произлиза от същността на умствените представи, които децата формират във всеки стадий, както и от действията, които те могат да извършват.

Според Кейз стадийте на когнитивно развитие са както следва:

А) сензорно-двигателен стадий (от 1 до 18 месечна възраст)

- Б) *междоличностен стадий* (от 1,5 до 5 годишна възраст)
- В) *измерителен стадий* (от 5 до 11 годишна възраст)
- Г) *векторен стадий* (от 11 до 19 годишна възраст)

Кейз (1991; 1992; 1996) следва Пиаже в логиката на отделните стадий, но се дистанцира от него, като определя мисленето като формиращо се в отделните стадии. Кейз се различава от Пиаже в описанието на механизмите на промяна, съдържаща капацитета на работната памет като окончателен фактор за развитието на познавателните способности. Кейз твърди, че абсолютният капацитет на паметта не се увеличава, но може да обработва повече информация чрез по-ефективно функциониране (Кейз, 1991; 1992; 1996).

Психосоциалната теория на Ериксон допринася за разработване на идеята за развитието на детето през целия му живот (Erikson, 1950, pp. 222-247; 1963). Теорията на Фройд за ролята на егото в развитието на детето влияе на възгледите на Ериксон за развитието (Freud, 1986a; 1986b).

Ериксон идентифицира осем стадия на развитие, известни като *осемте сезона на живота* (Erikson, 1950, pp. 222-247) или *осем основни кризи на развитието на егото*. Във всеки стадий личността трябва да открие най-добрите начини за приспособяване към заобикалящата среда, в съответствие с нуждите, възникващи във всеки стадий.

Стадиите на развитие според Ериксон са (Erikson, 1950, pp. 222-247):

1. Доверие - Недоверие (едногодишна възраст);
2. Автономия – Съмнение (от 2 до 3 годишна възраст);
3. Инициатива – Вина (от 3 до 6 годишна възраст);
4. Усърдие – Непълноценност (от 6 до 11 годишна възраст);
5. Идентичност – Ролево смущение (от 12 до 20 годишна възраст);
6. Интимност – Изолация (от 20 до 40 годишна възраст);
7. Продуктивност – стагнация (от 40 до 65 годишна възраст);
8. Пълнота и приобщеност – отчаяние (след 65 годишна възраст).

1.3. Развитие на надарени деца на възраст между 5 и 6 години

Развитието на надарените деца е предмет на съвременни изследвания.

Интелигентността, творчеството и таланта са различни понятия и са разработени в различните дефиниции на понятието „надареност“ (Heward, 2012). В съвременно изследване дефиницията на надареността съдържа по-високо ниво на интелигентност, съчетано с високи нива на творчество и други фактори (като например чертите на характера, мотивацията и параметрите на околната среда) (Piirto, 2007). Различните дефиниции на надареността се развиват от единична интелигентна проява (Terman, 1925) до идентифицирането на множество способности или множествена интелигентност (Guilford, 1956; Marland, 1972; Renzulli, 1978; Sternberg, 1981; Gardner, 1983).

Според Националната Асоциация за Надарени Деца (НАНД) надареността се определя като процес на развитие със специални когнитивни, поведенчески и невропсихологични еталони.

Индикаторите на надареност се проявяват в най-ранна възраст. Ранното проговаряне, прохождане или умение за четене могат да бъдат интерпретирани като показатели за цялостно изпреварващо развитие на детето (Antoniou, 2009). В ранна детска възраст и в предучилищна възраст надарените деца са енергични; имат добра памет; богат речник; силно въображение; използват предметите по креативен начин; проявяват голям интерес към заобикалящата ги среда; приемат помощ от други хора и изиявяват силно желание да откриват, да опитват и да научават нови неща (Silverman, 2000; Porter, 1999; Webb et al., 1982). Много от талантливите деца от предучилищна възраст проявяват специални качества, като емоционална свръхчувствителност, възбудимост, перфекционизъм и ниско самочувствие, като причина за това може да е отсъствие на индивидуално хармонично развитие или на невъзможността на семейството или на училището да забележат специалните им способности (Miller, Falk & Huang, 2009; Barnett & Hustedt, 2005; Silverman, 1995; Webb, 1994).

За да се развият талантите и способностите на надарените деца е важно те да бъдат идентифицирани още в детската градина и в началните класове на основното образование (Porter, 1999). В началото на 20 век и в продължение на много години след това идентифицирането на надарените и талантливи деца се е извършвало изключително чрез тестове за коефициент на интелигентност. Въпреки, че през последните десетилетия училищните психолози използват множество критерии за оценяване на надарени деца

(Sternberg, 1988), глобалният резултат от теста за интелигентност е доминиращият критерий за идентифициране и приемане в програмите за надареност на училищно ниво (Feldhusen & Jarwan, 2000; Tannenbaum, 1992). По този начин дадено дете е било определяно като „надарено“, ако на базата на проведен от училищния психолог тест, неговият коефициент на интелигентност е бил изключително висок. Дете с коефициент на интелигентност от 115 или повече (10 % от всички ученици) може да бъде идентифицирано като леко надарено, талантливо или с високи способности, а дете с коефициент на интелигентност 125 и над 125 (2,5 % - 5 % от всички ученици) може да бъде определено като силно надарено (Silverman, 1993a; Herrnstein & Murray, 1994). Традиционните методи за идентифициране на надарени деца включват тестове за интелигентност, тестове за постижения, тестове за талантливост и училищните оценки (VanTassel-Baska, 2005). В много случаи родителите насочват изследователите към идентифициране на детето си като надарено предвид провеждането на съответни тестове (Papadopoulos & Mutafova, 2015).

Разглеждайки проблемите, изпитвани от деца със специални способности, изследователи като Славин, Оуейкс и Кулик (Richert, 2003) предлагат алтернативни начини на образование (Coleman & Cross, 2001; Morelock & Morrison, 1992), включващи ускоряване, обогатяване, диференциране, групиране под формата на отделни ученически групи, консултиране или психолого-педагогически тренинги.

Свързаните с надареността проблеми и предизвикателства се появяват в началните етапи от живота на детето. Надарените ученици дори още в детската градина намират училището за скучно и се отнасят с безразличие към своите знания и способности (Rimm, 2003). Учебните програми обръщат незначително внимание на въпросите, отнасящи се за обучението за самоуправление на емоциите, щастието, благополучието и удовлетвореността при талантливите ученици (Peterson, 2008; Moon, 2003). Съвременни изследвания показват, че при провеждане на консултации с надарени деца трябва да бъдат използвани за превенция творчески и интерактивни дейности (Peterson, 2005).

Създаването на ефективни образователни и психологически програми за надарени деца в предучилищна възраст увеличава възможността за бъдещи академични постижения и намалява риска от появата на късни емоционални, поведенчески или образователни проблеми и трудности (Harrison, 2004; Hodge & Kemp, 2000; Pfeiffer & Stocking, 2000; SankarDeLeeuw, 2002).

Предвид идентифицирането и прилагането на подходяща диференциация на учебната програма за надарени ученици се актуализира необходимостта от въвеждането на програма за психолого-педагогически тренинг.

1.4. Перцептивни и аперцептивни способности на децата

Възприятието е когнитивен психичен процес, който е свързан с протичането на цялостната психична дейност на личността (Mavrodiev, 2008). Човек, който не може да възприема, не е в състояние да учи, да запаметява и да развива съзнание. Кърк (1972) открива връзка между възприятието и надареността. Според него представянето на деца, надвишаващи средните стойности по отношение на сетивните способности, може да бъде описано като изключително. Приемайки възгледите на Кърк, Сийгоу (1974) предполага, че в резултат на повишено сетивно осъзнаване надарените деца получават от заобикалящата ги среда необичайно количество информация.

Свръх-възбудимостта на сетивата на надарените деца включва възприятието, осъзнаването и емоциите. Това ниво на осъзнаване или на самосъзнание, стимулиращо индивида да мисли и да критикува своите преживявания, се нарича аперцепция. Възприятието е процес, който не се базира единствено на постъпващата от стимули информация, но се влияе така също и от минал опит и познания.

Според Юнг аперцепцията лежи в основата на ученето и се дефинира като *„психически процес, при който новото съдържание се артикулира към подобно вече съществуващо съдържание по такъв начин, че да бъде ясно разбрано“* (Watson, 2004). В допълнение към това, терминът „аперцепция“ описва съзнанието и психологическото себевъзприятие на индивида, интегрирайки натрупания в миналото и в настоящето опит. Това е всяка една представа за нашето възприемане на света, която включва сетивни спомени, език, лични убеждения и пр. Според Дженоаро и Хюнеман (1999) аперцепцията не е съзнание, а самосъзнание или самовъзприятие.

Теорията на Юнг дефинира перцептивните и аперцептивните способности на децата и възрастните. Юнг описва четири основни психични (познавателни) функции (Myers & McCaulley, 1988): Усещането и интуицията (ирационални функции); мисленето и чувствата/емоциите (рационални функции) (Mutafova, 2014, pp. 16-17).

Първата функция е сетивната - за да бъде сетивната реакция чиста и естествена, трябва да се изключат всякакви преценки и евентуални влияния върху нея. Тя трябва да

бъде ирационална. Втората функция за ориентация, след тази на сетивната, е мисълта, която определя какъв е обектът в пространството, след като сетивната е регистрирала неговото присъствие. Мисленето е една рационална функция. Основното ѝ предназначение е да преценява обекта, такъв, какъвто е той в действителност. Тя трябва да определя неговата специфичност, да го диференцира, от това което той не е, – възприятие, чрез което събираме информация за заобикалящата ни среда. Втората е интелектуална – мислене, т.е. организираме нашия опит по логичен начин. Третата функция е интуицията, на която разчитаме, когато даден стимул е нов и все още не е проучен, а последната е емоционалната чувствителност, която има субективно значение за обекта. Четирите функции ръководят съзнателната когнитивна дейност и преследват различни цели (Mutafova, 2014, pp. 16-17).

Ето защо, чрез четирите функции за ориентиране в заобикалящата ни среда хората могат да научат за съществуването на даден обект – какъв е той в действителност, какъв е бил преди, какъв ще стане и, в крайна сметка, какво означава той за останалите хора. По този начин става придвижването в човешкото психологическо поле и пространство (Mutafova, 2014, pp. 16-17).

Функциите не са зависими от съзнанието. Те могат да бъдат използвани и несъзнателно. Интелектуалните и емоционални оценки на даден индивид остават валидни дори и в състояние на обща пасивност. Четирите функции на съзнанието и подсъзнанието могат да съществуват изцяло на несъзнателно ниво. Те се основават на енергетичната напрегнатост, като всяка една от тях притежава свое собствено специфично напрежение. В идеалния случай всичките четири функции биха се активирали в една и съща степен и биха имали една и съща насоченост (Mutafova, 2014, pp. 16-17).

Основните изследвания по темата за индивидуалните различия в ученето са направени от Юнг (1971), който проектира типология на личността в зависимост от индивидуалните предпочитанията и готовността за реагиране на вътрешни и външни стимули. Типологията на Юнг произтича основно от три измерения: едно на нагласи за базисно поведение (екстравертност - интровертност) и две измерения на функциите (поляризираните функции : сетивност-интуиция, мислене-емоция).

В отделните човешки случаи рядко се среща един тип. Въпреки това, човек често може да разграничи основната функция на даден индивид и съответно да го класифицира. Хората използват една функция, по-сложните личности използват две, а някои хора са в състояние да използват три функции. Ако човек използва и четвъртата функция, тогава

според Юнг (1971) това може да бъде представено като процес на индивидуация, необходим за съвместяването на противоположните тенденции на човешката същност .

Според изследователи, Фройд описва перцептивните и аперцептивни способности от гледна точка на съзнанието и несъзнаваното (Potamianos et al., 2002). В неговата психоаналитична теория, психиката на хората може да бъде изследвана в зависимост от нивата им на съзнание. Трите нива са: съзнателно, предсъзнателно и несъзнавано (Potamianos et al., 2002).

Съзнателното ниво включва спомените, емоциите и мислите. Дефинира се от данните, с които личността е информирана, докато предсъзнателното ниво се състои от всичко, което може да бъде извлечено от паметта. Тези две части са тясно свързани една с друга, но оставят голяма площ, която се запълва от несъзнаваното ниво (Auffret, 2005). За това ниво няма информация или познания, но Фройд твърди, че в него са заложени идеите, импулсите и чувството на общо безпокойство, които са представени символично в сънищата или в неволните грешки (т.е. пропуски в паметта, речта или писането).

В допълнение към това, в своята втора теория Фройд описва три части на психиката: **Ид (То), Его и Суперего**.

Ид-ът се управлява от основните инстинкти на сексуалните желания и пориви и действа на принципа на задоволяването, т.е. стреми се към максимално незабавно удовлетворение и работи изцяло на несъзнаваното ниво (Potamianos, 2002).

Его-то е прагматичният елемент от нашата индивидуалност и включва психичните и познавателни функции, чрез които човек мисли, действа и възприема реалността. Функционира чрез това, което Фройд нарича "принцип на реалността" и има за цел максимално удовлетворение в рамките на реалния свят. **Суперего**-то съдържа в себе си етичните и социални ценности на индивида и е с роля на съвест, създавайки чувство за вина тогава, когато социалните норми биват нарушавани. Формира се след 4- годишна възраст.

ВТОРА ГЛАВА: Изследователска програма

2.1. Цел, задачи и хипотези

2.1.1 Цел

Целта на изследване е да проучи връзката между интелект, възраст, пол, семеен статус и нивата на самочувствие и самовъзприемане; да проектира, въведе и оцени ефективността на програма за психолого – педагогически тренинг на надарени 5 – 6 годишни деца от детската градина, която да подобри самочувствието и самовъзприятието им.

Програмата за психолого – педагогически тренинг на надарени 5 – 6 годишни деца от детската градина е създадена да научи децата как да мислят и как да придобият умения за разпознаване и самоуправление на своите емоции, да имат самочувствие, да мотивират своето творческо мислене, да развиват отношения и контакти с връстниците си и да вземат правилните решения на своите проблеми.

2.1.2 Задачи.

1. Да се проведе информирано съгласие с директори, учители, родители и 5 – 6 годишни деца
2. Да се формира представителна извадка от надарени 5 – 6 годишни деца.
3. Да се формират експериментална и контролна група.
4. Да се изследва умствената интелигентност на надарени 5 – 6 годишни деца.
5. Да се изследва връзката между умствената интелигентност, възрастта, пола, семейния статус и нивата на самочувствие и самовъзприемане на надарени 5 – 6 годишни деца.

2.1.3 Хипотези:

Хипотеза 1. Предполага се връзка между умствената интелигентност на надарени 5 – 6 годишни деца и нивата на самочувствието им и самовъзприятието им.

Хипотеза 2. Възрастта на надарени 5 – 6 годишни деца и нивата на самочувствието им и самовъзприятието им се предполага, че са свързани.

Хипотеза 3. Полът на надарени 5 – 6 годишни деца и нивата на самочувствието им и самовъзприятието им се предполага, че са свързани.

Хипотеза 4. Предполага се връзка на семейния статус с нивата на самочувствието и самовъзприятието на 5 – 6 годишните деца.

Хипотеза 5. Очаква се общото самочувствие на надарени 5 – 6 годишни деца да е свързано с общото им самовъзприятие.

2.1.3. Изследователски методи

1. Тест за измерване на умствената интелигентност (гръцкият детски вариант, WPPSI-III) (Wechsler, 2003; Sideridis & Antonio, 2015)

Детският вариант на теста за измерване на умствената интелигентност (за деца от 2 години и 6 месеца до 7 години и 3 месеца (2:6 - 7:3)) е разработен от американския психолог Векслер (1967,1989, 2002, 2003), като гръцкият детски вариант на теста за умствена интелигентност (WPPSI-III) на Сидерис и Антонио (2015) се базира на детския вариант на теста за измерване на умствената интелигентност от Векслер (2003) (Wechsler, 2003; Sideridis & Antonio, 2015).

2. Скала за измерване на самочувствието (гръцки детски вариант на поведенческо – академичната скала за измерване на самочувствието) (BASE) (Coopersmith,1967; Coopersmith & Gilbert, 1982; Kakuros & Maniadaki, 2000).

Гръцката адаптация на въведената от Купърсмит и Гилбърт (1982) поведенческо-академичната скала за измерване на самочувствието (BASE) е разработена от Какурос и Маниадаки (2000) (Coopersmith & Gilbert, 1982; Kakuros & Maniadaki, 2000). Тази скала е в резултат на проведени от Купърсмит (1967) прегледи и анализи на факторите на Поведенческия рейтингов формат (BRF). Скалата първоначално се използва за измерване на общото самочувствие, но в последствие е преработена чрез включване на нови показатели, актуални при оценяване работата на децата в училище. BASE се състои от 16 въпроса за измерване на общото самочувствие, както и на пет нови показатели за самочувствие: ученическа инициатива, Позитивни взаимоотношения, приемане на успех/неуспех, приемане от връстниците и самоуважение.

3. Скала за измерване на самовъзприятието (Как възприемам себе си) (PATEM I) (Hartur, 1985; Makry & Mposary, 2001).

В изследването гръцката версия на „Детския профил за самовъзприятие“ (SPPC) (Hartur, 1985; Makry & Mposary, 2001), е използван за измерване на самовъзприятието. Преводът и адаптирането към гръцките стандарти са извършени от Макри и Мпоцари (2001) (Hartur, 1985; Makry & Mposary, 2001). Скалата за измерване на самовъзприятието (Как възприемам себе си) (PATEM I) включва четири скали за детското самовъзприятие: училищни постижения, положителни взаимоотношения, привързаност на детето към майка си и физически способности (Hartur, 1985; Makry & Mposary, 2001).

2.1.3.4. Статистическият анализ на резултатите е реализиран с програмата SPSS v.21.

Използвани са статистики (One way – ANOVA) за доказване наличието на статистически значими връзки между две независими извадки с Т-тест (t) и с корелационен анализ на Пийрсън (r) между нивата на самовъзприятието и нивата на самочувствието на надарени 5 – 6 годишни деца от контролните групи и от експерименталните групи преди и след реализирането на програмата за психолого – педагогически тренинг на децата.

2.1.4. Изследователски процедури

Проучването продължи общо една година и шест месеца – от февруари 2015 г. до юни 2016 г. Програмата беше реализирана в Центъра „Калитеа“ за развитие и умствено здраве – общинско заведение за психично здраве в гр. Калитеа, префектура Атика (област Атина) – в сътрудничество с детски ясли и частни детски градини от региона.

Данните бяха събрани в рамките на три периода. Първият от тях (TIME I) беше през юни 2015 г. (оценка на интелигентността по WPPSI-III^{GR}), вторият през септември 2015 г. (личностни скали на самочувствието и самовъзприятието), а финалният (TIME III) през февруари 2016 г., в края на програмата.

Разпределението на представителната извадка от изследователските, експерименталните и контролните групи се основаваше на следните критерии:

1) Обща интелектуална способност, коефициент на интелигентност > 115 съгласно WPPSI-III^{GR}, недопускаща появата на големи колебания в нивото на умствена функция сред децата от експерименталната група.

2) Пол и възраст с оглед по-равномерното разпределение и съотношение между пол и възраст в двете групи.

Таблица 1. Характеристики на представителната извадка спрямо пол, възраст и коефициент на интелигентност

<i>Демографски данни</i>	<i>Честота</i>	<i>%</i>
Пол		
Женски - Момичета	60	50
Мъжки – Момчета	60	50
Възраст		
5.0 - 5.4	92	76,77
5.5 - 6.0	28	23,33
Резултат от коефициента за интелигентност		
115-119	58	48,33
120-129	46	38,33
130-138	16	13,33
Общо	120	100

Таблица 2. Разпределение на представителната извадка по изследователски групи

	<i>Момчета N</i>	<i>Момичета N</i>	<i>Общо за експеримент. група</i>	<i>Общо за контролната група</i>
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА¹⁻²	14	16	30	
КОНТРОЛНА¹⁻²	16	14		30
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА³⁻⁴	16	14	30	
КОНТРОЛНА³⁻⁴	14	16		30
ОБЩО	60	60	60	60

2.1.5. Етични проблеми

Настоящото проучване е изготвено при спазване на международните етични норми, като изследователят надлежно е информирал участващите в него ученици и техните родители за целите на заданието. Всички данни за показаните от децата резултати имат частен и поверителен характер и са използвани единствено в контекста на изследването при доброволно участие на децата в програмата, което беше потвърдено от техните родители в писмен вид. В допълнение към това, преподавателите и директорите на включените в изследването образователни институции бяха информирани за целта на проучването и също потвърдиха в писмен вид своето съгласие за участие в него. През цялото време се придържахме към протокола за неприкосновеност и поверителност на личния живот на проучените ученици. Всички събрани по време на изследването въпросници и лични данни бяха шифровани с цел картографиране на участниците през първата и втората фаза на проучването, както и с цел опазване идентичността на въпросните участници.

ГЛАВА ТРЕТА: Анализ на резултатите

Анализът на резултатите, ще бъде използван и следният метод за управление на хипотезата.

H_0 = Няма връзка между двете променливи.

H_1 = Има връзка между двете променливи.

Ниво на значимост (α) = 0.05 и стойност на „ p “ < 0,05.

3.1. Тест за нормалност на разпределението

Според Шапиро-Уилк всички скали и променливи се отличава от нормално торазпределение.

Таблица 3.

I. Тест за нормалност

	Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
--	---------------------------------	--------------

	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Общо за RATEM (Скала на самовъзприятието)	.123	120	.000	.974	120	.020
Училищни способности	.172	120	.000	.924	120	.000
Позитивни взаимоотношения	.141	120	.000	.944	120	.000
Физически способности	.177	120	.000	.949	120	.000
Привързаност на детето към майка си	.127	120	.000	.955	120	.001
Ученическа инициатива	.114	120	.001	.951	120	.000
Позитивни взаимоотношения	.124	120	.000	.948	120	.000
Приемане на успех/неуспех	.196	120	.000	.893	120	.000
Приемане от връстниците	.188	120	.000	.943	120	.000
Самоувереност	.162	120	.000	.931	120	.000
Общо за BASE (Скала на самочувствието)	.138	120	.000	.927	120	.000
интелигентност (IQ)	.305	120	.000	.762	120	.000

3.2. Анализ на надеждността

Надеждността се отнася до способността на въпросника да замери точно това, което трябва да бъде измерено. Освен това, надеждността на въпросника е силно свързана и с повтаряемостта на резултатите. Измерването на надеждността бе извършено по метода „Кронбах алфа“, съгласно който стойности по-големи от 0,70 могат да бъдат определени като приемливи (De Vaus, 2002; 2007).

Таблица 4: Статистики за надеждност

II. Статистика за надеждността

	Кронбах алфа	Бройка
Общо за BASE (Скала на самочувствието)	.941	16

Ученическа инициатива	.894	6
Психо-социално взаимодействие	.763	3
Приемане на успех/неуспех	.858	2
Приемане от връстниците	.710	3
Самоувереност	.581	2
Общо за РАТЕМ (Скала на самовъзприятието)	.905	20
Училищни способности	.732	5
Позитивни взаимоотношения	.814	5
Физически способности	.788	5
Привързаност на детето към майка си	.702	5

В заключение може да се каже, че въпросниците показват висока или много висока надеждност, тъй като стойностите на статистиките надвишават 0.70, а една от тях е близо до 0.60.

3.3. Описателна статистика

Представителната извадка на изследването се състои от 120 респонденти, от които 66 са от мъжки пол и 54 са от женски. Повечето от анкетираните са на възраст между 5 и 5.4 години (88.3 %), а 11.7 % са на възраст между 5.5 и 6 години. По отношение на групите по коефициент на интелигентност, мнозинството респонденти бяха поставени в групата от 115 до 119 (48.3%), 38.3 % в групата от 120 до 129 и само 13.3 % попаднаха в групата с коефициент на интелигентност от 130 до 138.

3.3.1. Средни стойности за WPPSI-III^{GR}, скали и подскали BASE и РАТЕМ

В таблица 5 са представени средните резултати от тестовете на WPPSI-III^{GR} по двата въпросника. По-конкретно, общата средна оценка за въпросника BASE е 57.52 (умерено самочувствие), скалата на самоувереността достига среден резултат от 7.80, който я характеризира като умерена, средната оценка за Приемане от връстниците е 11.30 (умерено самочувствие), за Психо-социално взаимодействие 11.11 (умерено самочувствие), за ученическа инициатива 21.86 (умерено самочувствие), а скалата за успех/провал е 5.43 (умерено самочувствие). Колкото до въпросника РАТЕМ, тук са отчетени следните стойности: цялостна средна оценка 3.11 (високо самовъзприятие), социални способности 3.33 (високо самовъзприятие), Позитивни взаимоотношения 3.16

(високо самовъзприятие), Физически способности 2.92 (задоволително самовъзприятие) и 3.03 за взаимоотношението дете-майка (високо самовъзприятие).

Таблица 5: Средни стойности за WPPSI-III, скали и подскали BASE и PATEM

	И	Минимум	Максимум	Средна стойност	Стандартно отклонение
Общо за PATEM	120	2.55	3.70	3.1158	.22454
Училищни способности	120	2.60	3.80	3.3367	.26440
Позитивни взаимоотношения	120	2.40	3.80	3.1667	.33137
Физически способности	120	2.00	3.60	2.9250	.40423
Привързаност на детето към майка си	120	2.20	3.60	3.0350	.31185
Общо за BASE	120	40.00	77.00	57.5250	9.65276
Ученическа инициатива	120	14.00	29.00	21.8667	4.03333
Психо-социално взаимодействие	120	7.00	15.00	11.1167	1.95832
Приемане на успех/неуспех	120	2.00	10.00	5.4333	2.16051
Приемане от връстниците	120	8.00	15.00	11.3000	1.56967
Самоувереност	120	5.00	10.00	7.8083	1.17606
WPPSI-III ^{GR}	120	115	138	122.33	5.933

3.4. Дедуктивна статистика

В следващата глава е дадено описание на това как взаимните връзки между променливите стойности и съответните статистически тестове проучват и отговарят на изследователската хипотеза.

3.4.1. Извършване на анализ по време на проучвателния етап

В резултат на проведени независими Т-тестове може да бъде направено заключението, че преди и след програма за психолого-педагогически тренинга при всички подскали на двата въпросника PATEM и BASE е налице значима разлика, тъй като стойността на „p“ винаги е по-ниска от нивото на значимост ($\alpha=0.05$, $p<0.05$) (Таблица 6).

Освен това, средните стойности за всеки един отделен случай се подобряват след извършването на намеса (преди и след това).

Таблица 6, $p < 0,05$

		И	Средна стойност	Стандартно отклонение	p-value
Училищни способности	А (преди)	60	3.2067	.21461	.000
	В (след)	60	3.4667	.24610	
	ОБЩО	120	3.3367	.26440	
Позитивни взаимоотношения	А (преди)	60	2.9667	.24193	.000
	В (след)	60	3.3667	.28563	
	ОБЩО	120	3.1667	.33137	
Физически способности	А (преди)	60	2.8367	.40420	.016
	В (след)	60	3.0133	.38772	
	ОБЩО	120	2.9250	.40423	
Привързаност на детето към майка си	А (преди)	60	2.8833	.27872	.000
	В (след)	60	3.1867	.26774	
	ОБЩО	120	3.0350	.31185	
Общо за РАТЕМ	А (преди)	60	2.9733	.14800	.000
	В (след)	60	3.2583	.19619	
	ОБЩО	120	3.1158	.22454	
Ученическа инициатива	А (преди)	60	18.9833	2.56106	.000
	В (след)	60	24.7500	3.05667	
	ОБЩО	120	21.8667	4.03333	
Психо-социално взаимодействие	А (преди)	60	9.9000	1.48095	.000
	В (след)	60	12.3333	1.59093	
	ОБЩО	120	11.1167	1.95832	
Приемане на успех/неуспех	А (преди)	60	3.9833	1.03321	.000
	В (след)	60	6.8833	2.01765	
	ОБЩО	120	5.4333	2.16051	
Приемане от	А (преди)	60	10.6167	1.23634	.000

връстниците	В (след)	60	11.9833	1.57837	
	ОБЩО	120	11.3000	1.56967	
Самоувереност	А (преди)	60	7.1500	.86013	.000
	В (след)	60	8.4667	1.08091	
	ОБЩО	120	7.8083	1.17606	
Общо за BASE	А (преди)	60	50.6333	4.83969	.000
	В (след)	60	64.4167	8.24064	
	ОБЩО	120	57.5250	9.65276	

3.4.2 Анализ по групи

Резултатите от еднопосочните тестове ANOVA доказват, че от гледна точка на статистиката при всички подскали на въпросниците PATEM (с изключение на училищни способности) и BASE има значима разлика между експерименталните и контролни групи, тъй като стойността на „p“ винаги е по-ниска от нивото на значимост ($\alpha=0.05$, $p<0.05$) (Таблица 7). Освен това, след извършването на намеса, за всеки един отделен случай средните стойности между експериментална група 1 и контролна група 1, както и между експериментална група 2 и контролна група 2, се подобряват.

Таблица 7, $p<0.05$

		И	Средна стойност	Стандартно отклонение	p-value
Училищни способности	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	3.4400	.28479	0.097
	КОНТРОЛНА ¹	30	3.3133	.35500	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	3.2867	.18705	
	КОНТРОЛНА ²	30	3.3067	.17207	
	ОБЩО	120	3.3367	.26440	
Позитивни взаимоотношения	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	3.2933	.36287	0.014
	КОНТРОЛНА ¹	30	3.2267	.40593	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	3.0533	.25695	

	КОНТРОЛНА ²	30	3.0933	.22118	
	ОБЩО	120	3.1667	.33137	
Физически способности	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	3.1533	.34714	0.000
	КОНТРОЛНА ¹	30	2.8067	.44716	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	3.0200	.35370	
	КОНТРОЛНА ²	30	2.7200	.32206	
	ОБЩО	120	2.9250	.40423	
Привързаност на детето към майка си	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	3.2200	.32947	0.002
	КОНТРОЛНА ¹	30	3.0000	.36766	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	2.9733	.25587	
	КОНТРОЛНА ²	30	2.9467	.20297	
	ОБЩО	120	3.0350	.31185	
Общо за РАТЕМ	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	3.2767	.23988	0.000
	КОНТРОЛНА ¹	30	3.0867	.28404	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	3.0833	.12821	
	КОНТРОЛНА ²	30	3.0167	.11547	
	ОБЩО	120	3.1158	.22454	
Ученическа инициатива	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	22.6333	3.84603	0.012
	КОНТРОЛНА ¹	30	23.3667	4.70864	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	20.3000	4.39553	
	КОНТРОЛНА ²	30	21.1667	2.11861	
	ОБЩО	120	21.8667	4.03333	
Психо-социално взаимодействие	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	11.2333	1.86960	0.003
	КОНТРОЛНА ¹	30	11.9000	2.10664	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	10.0667	1.92861	

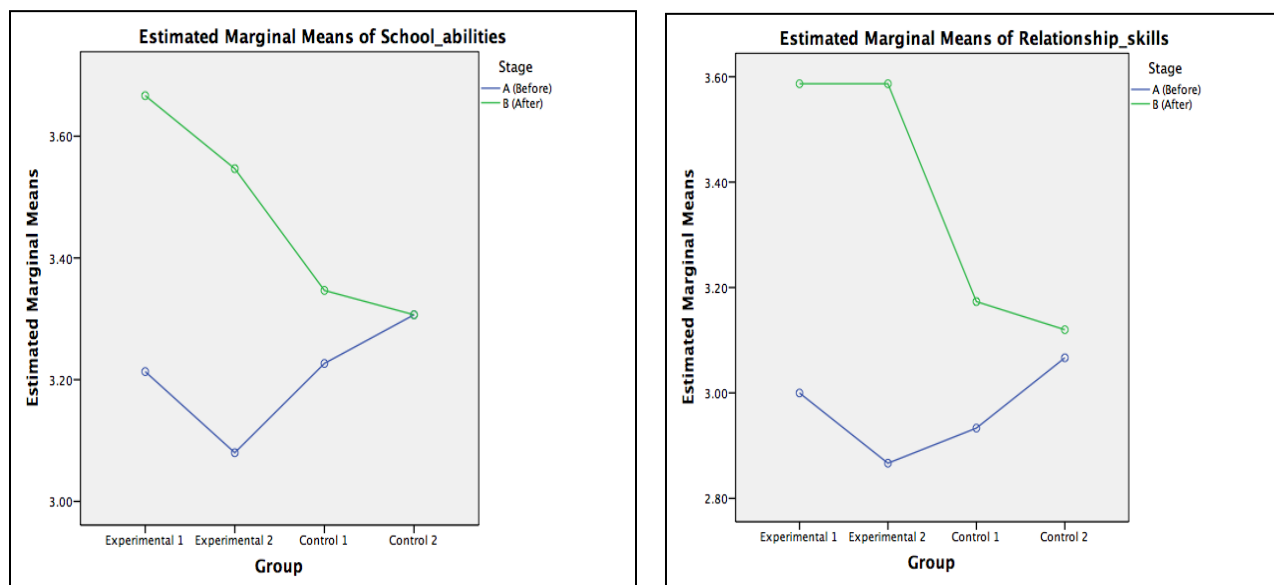
	КОНТРОЛНА ²	30	11.2667	1.50707	
	ОБЩО	120	11.1167	1.95832	
Приемане на успех/неуспех	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	6.0667	2.19613	0.001
	КОНТРОЛНА ¹	30	6.2667	2.61209	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	5.1333	1.94286	
	КОНТРОЛНА ²	30	4.2667	1.04826	
	ОБЩО	120	5.4333	2.16051	
Приемане от връстниците	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	11.8000	1.56249	0.007
	КОНТРОЛНА ¹	30	11.7667	1.77499	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	10.9333	1.55216	
	КОНТРОЛНА ²	30	10.7000	1.05536	
	ОБЩО	120	11.3000	1.56967	
Самоувереност	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	8.1000	1.37339	0.015
	КОНТРОЛНА ¹	30	8.2000	1.15669	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	7.5000	1.22474	
	КОНТРОЛНА ²	30	7.4333	.67891	
	ОБЩО	120	7.8083	1.17606	
Общо за BASE	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ¹	30	59.8333	9.73116	0.003
	КОНТРОЛНА ¹	30	61.5000	11.63452	
	ЕКСПЕРИМЕНТ АЛНА ²	30	53.9333	9.90623	
	КОНТРОЛНА ²	30	54.8333	3.38438	
	ОБЩО	120	57.5250	9.65276	

Анализ по група-проучвателния етап и всеки от подкласовете на въпросниците

Фигура 1

Училищни способности

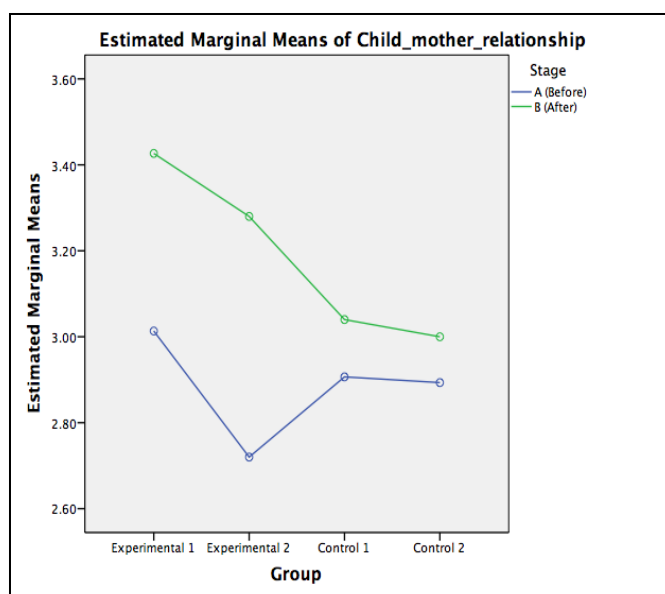
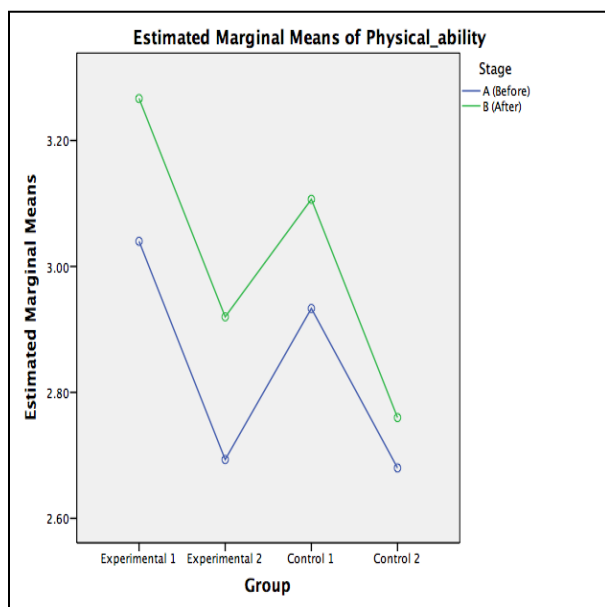
Позитивни взаимоотношения



Фигура 2

Физически способности

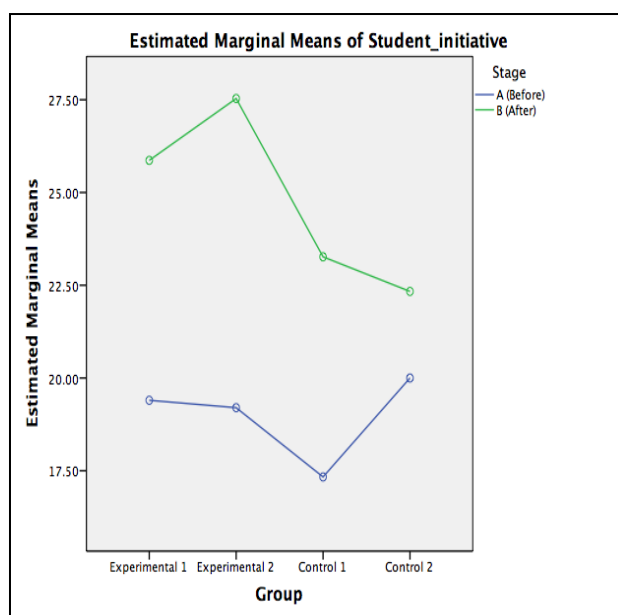
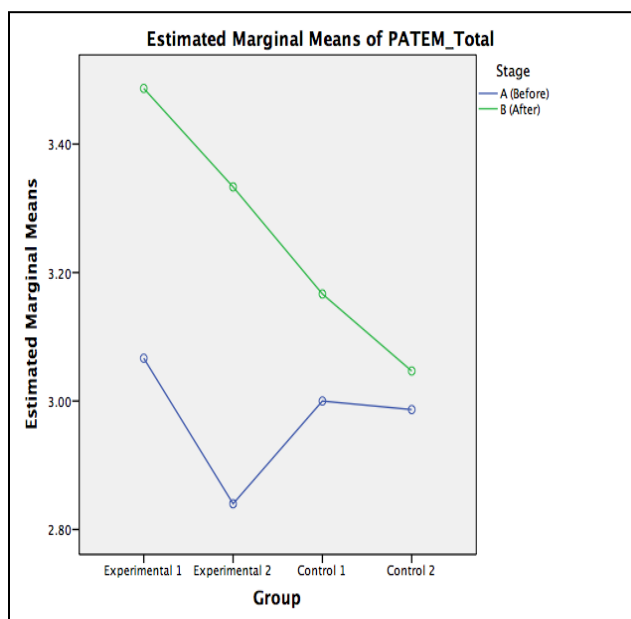
Привързаност на детето към майка си



Фигура 3

Общо за PATEM

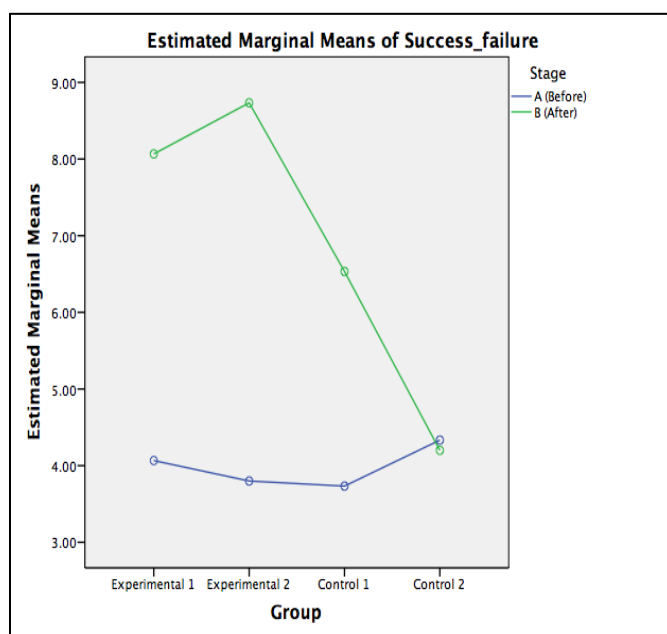
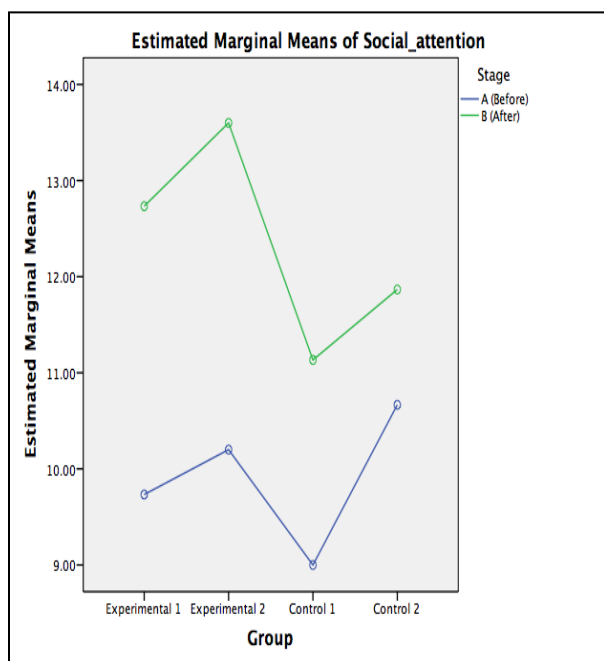
Ученическа инициатива



Фигура 4

Психо-социално взаимодействие
на успех/неуспех

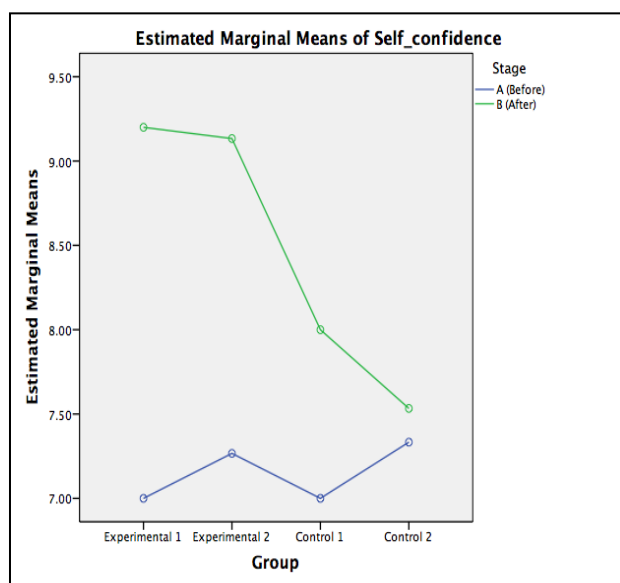
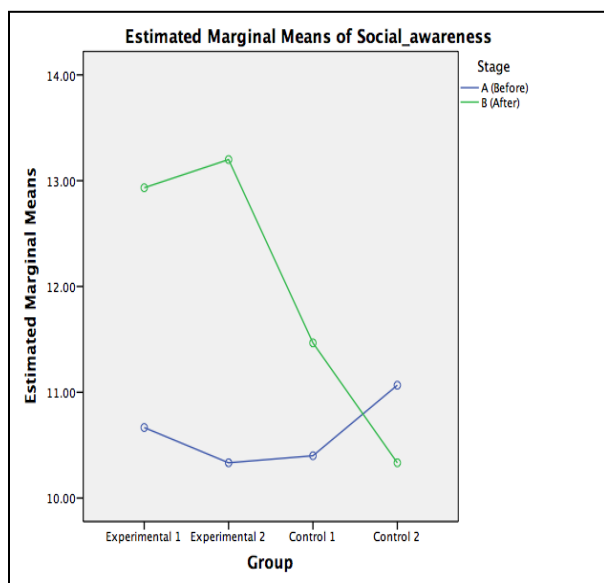
Приемане



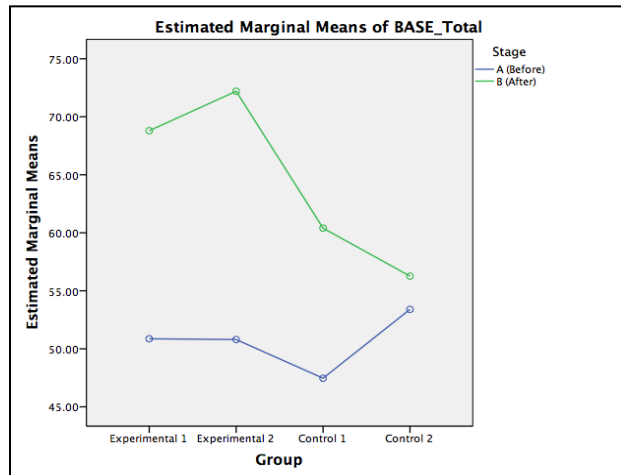
Фигура 5

Приемане от връстниците

Самоувереност



Фигура 6
Общо за BASE



3.4.3. Анализ по полов признак

Резултатите от независимите Т-тестове доказват, че при някои от подскалите на въпросниците PATEM и BASE съществува значима от гледна точка на статистиката разлика по отношение на половата принадлежност на респондентите. По-конкретно, между момчетата и момичетата се наблюдават съществени статистически различия при скалите на въпросника PATEM за Физически способности и взаимоотношението дете-майка, както и при въпросника BASE по скалите за ученическа инициатива, Приемане от връстниците, самоувереност и цялостен показател BASE ($p < 0,05$).

Таблица 8, $p < 0,05$

		И	Средна стойност	Стандартно отклонение	p-value
Училищни способности	Мъжки	60	3.3533	.26133	.492
	Женски	60	3.3200	.26858	
	ОБЩО	120	3.3367	.26440	
Позитивни взаимоотношения	Мъжки	60	3.1300	.33914	.227
	Женски	60	3.2033	.32205	
	ОБЩО	120	3.1667	.33137	
Физически	Мъжки	60	3.1967	.25642	.000
	Женски	60	2.6533	.33722	

способности	ОБЩО	120	2.9250	.40423	
Привързаност на детето към майка	Мъжки	60	2.9100	.28860	.000
	Женски	60	3.1600	.28475	
	ОБЩО	120	3.0350	.31185	
Общо за RATEM	Мъжки	60	3.1475	.22670	.123
	Женски	60	3.0842	.21969	
	ОБЩО	120	3.1158	.22454	
Ученическа инициатива	Мъжки	60	23.1667	3.43544	.000
	Женски	60	20.5667	4.19187	
	ОБЩО	120	21.8667	4.03333	
Психо-социално взаимодействие	Мъжки	60	11.1667	1.89707	.781
	Женски	60	11.0667	2.03250	
	ОБЩО	120	11.1167	1.95832	
Приемане на успех/неуспех	Мъжки	60	5.4667	2.40386	.867
	Женски	60	5.4000	1.90628	
	ОБЩО	120	5.4333	2.16051	
Приемане от връстниците	Мъжки	60	11.9000	1.36170	.000
	Женски	60	10.7000	1.54371	
	ОБЩО	120	11.3000	1.56967	
Самоувереност	Мъжки	60	8.2667	1.00620	.000
	Женски	60	7.3500	1.16190	
	ОБЩО	120	7.8083	1.17606	
Общо за BASE	Мъжки	60	59.9667	9.17433	.005
	Женски	60	55.0833	9.57272	
	ОБЩО	120	57.5250	9.65276	

3.4.4. Анализ по възраст

Независимите Т-тестове доказват, че при всички подскали на въпросниците RATEM и BASE няма налице значима от гледна точка на статистиката разлика при средните резултати, постигнати от отделните възрастови групи, тъй като при всички случаи стойността на „p“ е по-висока от нивото на значимост ($\alpha=0.05$, $p<0,05$) (Таблица 5). Независимо от това, при някои подскали (социални способности, привързаност на детето към майка си, цялостен показател RATEM, приемане успех/неуспех, приемане от връстниците и самоувереност) средните резултати при децата на възраст между 5 и 5.4 години са по-високи, докато при останалите подскали (позитивни взаимоотношения, физически способности, ученическа инициатива, психо-социално взаимодействие и цялостен показател BASE) по-високи резултати са постигнати от децата на възраст между 5.5 и 6 години.

Таблица 9, $p < 0.05$

		И	Средна стойност	Стандартно отклонение	p-value
Училищни способности	5-5.4	92	3.3472	.25643	.233
	5.5-6	28	3.2571	.31796	
	ОБЩО	120	3.3367	.26440	
Позитивни взаимоотношения	5-5.4	92	3.1642	.33329	.820
	5.5-6	28	3.1857	.32783	
	ОБЩО	120	3.1667	.33137	
Физически способности	5-5.4	92	2.9208	.41374	.753
	5.5-6	28	2.9571	.33447	
	ОБЩО	120	2.9250	.40423	
Привързаност на детето към майка си	5-5.4	92	3.0453	.31263	.322
	5.5-6	28	2.9571	.30562	
	ОБЩО	120	3.0350	.31185	
Общо за RATEM	5-5.4	92	3.1193	.22882	.640
	5.5-6	28	3.0893	.19432	
	ОБЩО	120	3.1158	.22454	
Ученическа инициатива	5-5.4	92	21.8491	4.02088	.896
	5.5-6	28	22.0000	4.27875	
	ОБЩО	120	21.8667	4.03333	
Психо-социално взаимодействие	5-5.4	92	11.0849	1.91295	.627
	5.5-6	28	11.3571	2.34052	
	ОБЩО	120	11.1167	1.95832	
Приемане на успех/неуспех	5-5.4	92	5.4340	2.19097	.993
	5.5-6	28	5.4286	1.98898	
	ОБЩО	120	5.4333	2.16051	
Приемане от връстниците	5-5.4	92	11.3396	1.55464	.449
	5.5-6	28	11.0000	1.70970	
	ОБЩО	120	11.3000	1.56967	
Самоувереност	5-5.4	92	7.8113	1.20407	.939
	5.5-6	28	7.7857	.97496	
	ОБЩО	120	7.8083	1.17606	
Общо за BASE	5-5.4	92	57.5189	9.60876	.985

5.5-6	28	57.5714	10.35311
ОБЩО	120	57.5250	9.65276

3.4.5. Анализ по семеен статус

Независимите Т-тестове доказват, че при всички подскали на въпросниците RATEM и BASE няма налице значима от гледна точка на статистиката разлика при средните резултати постигнати от отделните групи по семеен статус, тъй като при всички случаи стойността на „p“ е по-висока от нивото на значимост ($\alpha=0.05$, $p<0,05$) (Таблица 9). Въпреки това, по всички скали на въпросника RATEM анкетираните, които живеят с един родител, регистрират по-високи средни резултати, докато по всички скали на въпросника BASE (с изключение на приемането от връстниците) по-високи средни резултати се отчитат от респондентите, живеещи с двама родители (в семейство с един или с двама родители).

Таблица 9, $p<0.05$

		И	Средна стойност	Стандартно отклонение	p-value
Училищни способности	живеят с двама родители	102	3.3235	.25954	.196
	живеят с един родител	18	3.4111	.28674	
	ОБЩО	120	3.3367	.26440	
Позитивни взаимоотношения	живеят с двама родители	102	3.1588	.32376	.539
	живеят с един родител	18	3.2111	.37868	
	ОБЩО	120	3.1667	.33137	
Физически способности	живеят с двама родители	102	2.9157	.40437	.550
	живеят с един родител	18	2.9778	.41096	
	ОБЩО	120	2.9250	.40423	
Привързаност на детето към майка си	живеят с двама родители	102	3.0196	.31151	.199
	живеят с един родител	18	3.1222	.30785	
	ОБЩО	120	3.0350	.31185	

Общо за PATEM	живеят с двама родители	102	3.1044	.21824	.186
	живеят с един родител	18	3.1806	.25445	
	ОБЩО	120	3.1158	.22454	
Ученическа инициатива	живеят с двама родители	102	21.7843	4.08966	.597
	живеят с един родител	18	22.3333	3.77297	
	ОБЩО	120	21.8667	4.03333	
Психо-социално взаимодействие	живеят с двама родители	102	11.1275	1.94820	.887
	живеят с един родител	18	11.0556	2.07144	
	ОБЩО	120	11.1167	1.95832	
Приемане на успех/неуспех	живеят с двама родители	102	5.4706	2.14663	.655
	живеят с един родител	18	5.2222	2.28950	
	ОБЩО	120	5.4333	2.16051	
Приемане от връстниците	живеят с двама родители	102	11.2353	1.59936	.284
	живеят с един родител	18	11.6667	1.37199	
	ОБЩО	120	11.3000	1.56967	
Самоувереност	живеят с двама родители	102	7.7647	1.17883	.335
	живеят с един родител	18	8.0556	1.16175	
	ОБЩО	120	7.8083	1.17606	
Общо за BASE	живеят с двама родители	102	57.3824	9.75953	.702
	живеят с един родител	18	58.3333	9.24821	
	ОБЩО	120	57.5250	9.65276	

3.4.6. Анализ по коефициент на интелигентност

Резултатите от еднопосочните тестове ANOVA водят до заключението, че при всички подскали на въпросниците PATEM и BASE няма налице значима от гледна точка на статистиката разлика при групите по коефициент на интелигентност, тъй като при всички случаи стойността на „p“ е по-висока от нивото на значимост ($\alpha=0.05$, $p<0,05$) (Таблица 10). Независимо от това, за всички подскали на въпросниците PATEM и BASE може да се

каже, че колкото е по-високо нивото на коефициента на интелигентност, толкова е по-висок средният резултат.

Таблица 10, $p < 0.05$

		И	Средна стойност	Стандартно отклонение	p-value
Училищни способности	115-119	58	3.3103	.25457	0.520
	120-129	46	3.3522	.27059	
	130-138	16	3.3875	.28723	
	ОБЩО	120	3.3367	.26440	
Позитивни взаимоотношения	115-119	58	3.1448	.31743	0.774
	120-129	46	3.1826	.35484	
	130-138	16	3.2000	.32660	
	ОБЩО	120	3.1667	.33137	
Физически способности	115-119	58	2.9621	.33184	0.446
	120-129	46	2.8652	.44831	
	130-138	16	2.9625	.50712	
	ОБЩО	120	2.9250	.40423	
Привързаност на детето към майка си	115-119	58	3.0586	.33926	0.626
	120-129	46	3.0000	.28906	
	130-138	16	3.0500	.27809	
	ОБЩО	120	3.0350	.31185	
Общо за РАТЕМ	115-119	58	3.1190	.21415	0.740
	120-129	46	3.1000	.23142	
	130-138	16	3.1500	.25100	
	ОБЩО	120	3.1158	.22454	
Ученическа инициатива	115-119	58	21.6552	3.87322	0.825
	120-129	46	21.9783	4.22421	
	130-138	16	22.3125	4.25392	
	ОБЩО	120	21.8667	4.03333	
Психо-социално взаимодействие	115-119	58	10.7759	1.81652	0.181
	120-129	46	11.4130	2.07178	
	130-138	16	11.5000	2.03306	
	ОБЩО	120	11.1167	1.95832	

	115-119	58	5.2759	2.00694	
Приемане на	120-129	46	5.4348	2.34428	0.498
успех/неуспех	130-138	16	6.0000	2.19089	
	ОБЩО	120	5.4333	2.16051	
	115-119	58	11.3103	1.56952	
Приемане от	120-129	46	11.1957	1.54373	0.725
връстниците	130-138	16	11.5625	1.71148	
	ОБЩО	120	11.3000	1.56967	
	115-119	58	7.7759	1.14007	
Самоувереност	120-129	46	7.8043	1.24042	0.890
	130-138	16	7.9375	1.18145	
	ОБЩО	120	7.8083	1.17606	
	115-119	58	56.7931	9.14361	
Общо за BASE	120-129	46	57.8261	10.17034	0.633
	130-138	16	59.3125	10.26787	
	ОБЩО	120	57.5250	9.65276	

3.4.6.1. IQ/Пол

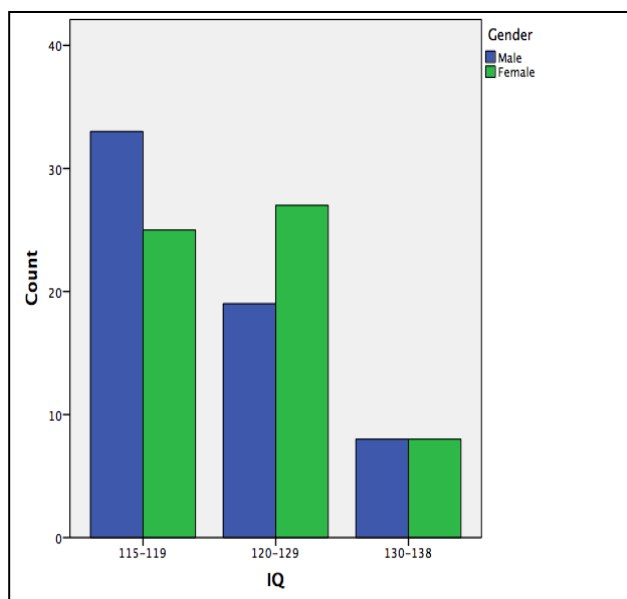
От х2 може да се каже, че там не е статистически значима връзка между IQ и пола на анкетираните, тъй като р-стойност е по-висока от нивото на значимост ($p=0,05$)

Фигура 5

Таблица 11.: IQ/ Пол

		Пол		ОБЩО
		Мъжк и	Женс ки	
IQ	115-119	33	25	58
		56.9%	43.1%	100.0%
	120-129	19	27	46
		41.3%	58.7%	100.0%

130-138	8	8	16
	50.0%	50.0%	100.0%
	60	60	120
ОБЩО	50.0%	50.0%	100.0%



3.4.6.2. IQ/ възраст

Таблица 12: IQ/ възраст

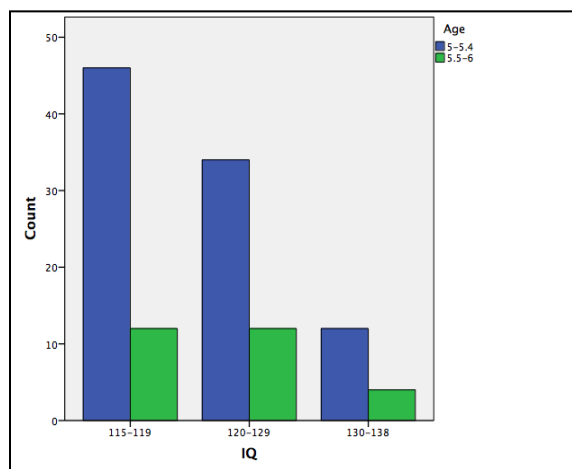
	възраст		ОБЩО
	5-5.4	5.5-6	
IQ	46	12	58
	79.3%	20.7%	100.0%
	34	12	46
	73.9%	26.1%	100.0%
	12	4	16

ОБЩО	75.0%	25.0%	100.0%
	92	28	120
	76.7%	23.3%	100.0%

От х2 може да се каже, че там не е статистически значима връзка между IQ и възрастта на респондентите, тъй като р-стойност е по-висока от нивото на значимост

($p=0.05$).

Фигура 6



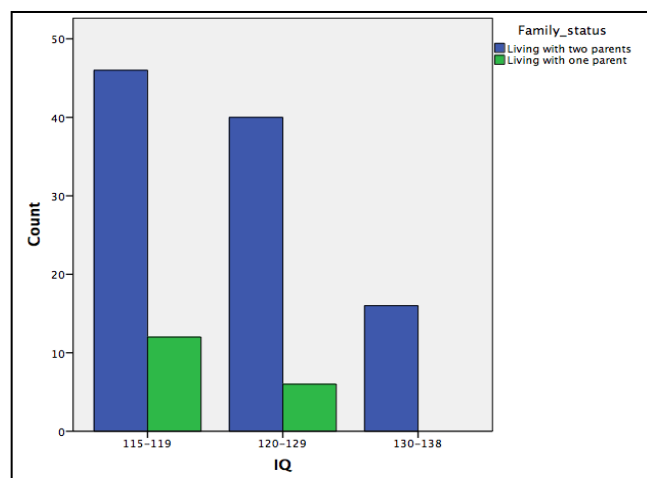
3.4.6.3. IQ/ Семейно Положение

От х2 може да се каже, че там не е статистически значима връзка между IQ и състоянието на семейството на респондентите, тъй като р-стойност е по-висока от нивото на значимост ($p=0.05$).

Таблица 13: IQ/ Семейно Положение

		Семейно Положение		ОБЩО
		живеят с двама родители	живеят с един родител	
IQ	115-119	46	12	58
	120-129	40	6	46
		79.3%	20.7%	100.0%

	87.0%	13.0%	100.0%
130-138	16	0	16
	100.0%	0.0%	100.0%
ОБЩО	102	18	120
	85.0%	15.0%	100.0%



3.4.7. Взаимовръзки между скалите

За проучване на връзката между всички скали на въпросниците PATEM и BASE бяха проведени корелационни тестове на Пиърсън.

Въз основа на горната таблица може да бъде заявено, че между всички подскали има положителни взаимоотношения от средна и висока степен (с изключение на взаимовръзката на физическата способност при взаимоотношението дете-майка и социалното внимание). Особено силна е връзката между показателите PATEM и BASE (в цялостно отношение), тъй като коефициентът на корелация е 0.668, който се приема за висока стойност, докато асоциативната сигнатура е 0.000 и дори по-ниска ($\alpha=0.05$ $p<0,05$) (Таблица 14) (Взаимоотношения и корелации).

С цел да се идентифицират възможните значителни корелации между нивата по скалите за самочувствие и самовъзприятие и коефициента на интелигентност, се използва тест на Пиърсън. Необходимо е да се отбележи, че цялата проба се третира като една уникална група. От резултатите е установена положителна слаба връзка между коефициента на интелигентност и училищните умения ($r = 0,205$); IQ и Психо-социално взаимодействие ($r = 0,208$). Самовъзприятието на физическите способности има отрицателна корелация на Пиърсън с IQ, което означава, че колкото е по-висок резултатът от нивото им, толкова по-ниска е интелигентността им. Разбира се, тъй като връзката не е статистически значима, това остава само като наблюдение, а не като факт.

Таблица 14: Взаимовръзки между скалите, $p < 0,05$

		I Q	Училищни способно сти	Пози тивн и взаи моот ноше ния	Физи чески способ ност и	Привърз аност на детето към майка си	Об що за РАТ ЕМ	Учени ческа иници атива	Псих о- социа лно взаи моде йстви е	При ема не на успе х/ неус пех	Прие мане от връст ници те	Самоуве реност	Об що за BA SE
IQ	Pearson Cor. Sig. (2-tailed)	1											
	Училищни и способнос ти	Pearson Cor. .205	1										

Привързана ност на детето към майка си	Pearson	.011	.418	.574	-.022	1												
	Sig. (2-tailed)	.861	.000	.000	.814													
Общо за РАТЕМ	Pearson	.061	.745	.788	.571	.672	1											
	Sig. (2-tailed)	.506	.000	.000	.000	.000												
Ученическа инициатива	Pearson	.058	.511	.550	.421	.298	.646	1										
	Sig. (2-tailed)	.608	.608	.592	.672	.584	.524											

	Sig	.526	.000	.000	.000	.001	.000												
	(2-tail ed)																		
Психо-социально взаимодействие	Pea	.208	.540	.503	.124	.301	.505	.788	1										
	Co r.																		
	Sig	.021	.000	.000	.178	.001	.000	.000											
	(2-tail ed)																		
Приемане на успех/неуспех	Pea	.064	.502	.640	.255	.506	.674	.756	.679	1									
	Co r.																		
	Sig	.489	.000	.000	.005	.000	.000	.000	.000										
	(2-tail ed)																		

Приемане от връстници ите	Pearson	.042	.411	.456	.430	.222	.560	.722	.590	.653	1		
	Sig. (2-tailed)	.646	.000	.000	.000	.015	.000	.000	.000	.000			
Самоувереност	Pearson	.032	.455	.494	.405	.196	.567	.771	.623	.667	.687	1	
	Sig. (2-tailed)	.725	.000	.000	.000	.032	.000	.000	.000	.000	.000		
Общо за BASE	Pearson	.082	.560	.625	.359	.383	.690	.924	.844	.901	.815	.845	1
	Sig. (2-tailed)												

	Sig	.											
	.	3					.00			.00			
	(2-	7	.000	.000	.000	.000	0	.000	.000	0	.000	.000	
	tail	4											
	ed)												

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ ЗА ПРАКТИКАТА

1. Първата хипотеза се потвърди частично, т.е. има слаба връзка между умствената интелигентност на надарени 5 – 6 годишни деца и нивата на самочувствието им и самовъзприятието им.
2. Втората хипотеза се отхвърли, т.е. възрастта на надарени 5 – 6 годишни деца и нивата на самочувствието им и самовъзприятието им не са свързани.
3. Третата хипотеза се потвърди частично, т.е. полът на надарени 5 – 6 годишни деца и нивата на самочувствието им и самовъзприятието им са свързани.
4. Четвъртата хипотеза се отхвърли, т.е. няма връзка на семейния статус с нивата на самочувствието и самовъзприятието на 5 – 6 годишните деца.
5. Петата хипотеза се потвърди, т.е. общото самочувствие на надарени 5 – 6 годишни деца е свързано с общото им самовъзприятие.

Препоръки към учителите, училищните психолози, родителите и семействата

Препоръки към учителите:

Основната роля на преподавателя е да създава атмосфера, в която учениците да се чувстват удобно и да споделят своите уникални възприятия, след което да ги насочва чрез разграничаване на учебната програма и метода преподаване. Учителите следва да водят образователния процес по алтернативни начини, като например сформирание на малки групи от ученици, гъвкаво преподаване, култивиращо автономия при ученето и мисленето и използване на когнитивни методи на обучение, насърчаващи решаването на ежедневни проблеми. Преподавателите от предучилищния курс, заедно с училищните психолози, биха могли да обръщат повече внимание на емоционалния подход в образованието.

Препоръки към училищните психолози:

Училищният психолог играе важна роля в откриването и диагностицирането на тази група в нейния критичен етап на развитие. Освен това, имайки предвид специалните образователни и психологични нужди на въпросната група, именно училищните психолози са тези професионалисти, които имат способността да въведат в училищната среда на даровитите деца емоционално обучение и гъвкави програми за насърчаване на умственото здраве и издръжливост.

Препоръки към родителите и семействата:

Отглеждайте децата си като малки деца, защото те са точно такива. Изпитват същите нужди, каквито имат и останалите деца: любов, контрол, внимание, дисциплина, както и вашата намеса, разбиране и подкрепа в моменти на стрес, безпокойство, страх или лошо настроение. Децата трябва да разбират и да се чувстват удобно с приятните и неприятни усещания, представляващи нормална част от тяхното ежедневие.

Създайте у дома здравословна система от ценности и щастлив начин на комуникиране. Хармоничната среда в семейството е важна за развитието на дарбите и талантите на децата.

Отделете време за вашето дете и водете с него разговори, играйте заедно, организирайте дейности, насърчаващи неговите психомоторни и атлетични способности, четете книга или списание и водете дискусии. Не се страхувайте да приемете, че вашето дете би могло да притежава повече знания и умения от самия вас. Покажете, че сте щастлив и че се гордеете с него.

Развийте у вашето дете по-големи психо-социални възможности и увеличете общуването му с други деца. Наблегнете така също върху познавателното и социално-емоционалното развитие.

Приноси

1. Разработен е теоретичен модел на перцептивните и аперцептивни способности на надарени 5-6 годишни деца.

2. Реализиран е иновативен изследователски дизайн на перцептивните и аперцептивни способности на надарени 5-6 годишни деца.
3. Дисертационният труд съдържа коректно коментиран съвременен статистически анализ на резултатите от изследването на перцептивните и аперцептивни способности на надарени 5-6 годишни деца.
4. Разкрити са компоненти на програма за психоло-педагогически тренинг на надарени 5-6 годишни деца за развитие на перцептивните им и аперцептивните им способности, ценни за съвременната образователна практика.

Публикации по темата на дисертацията

1. Mutafova, M. & Papadopoulos, D. (2016). Teoretical basis for the researches of gifted children from 5 to 6 years old. Yearbook of Psychology Vol. 7/1. Blagoevgrad: University Press "Neofit Rilski":pp.43-47 (Под печат).
2. Papadopoulos, D. & Mutafova, M. (2016). "A School-based Psychological Intervention for Gifted Preschoolers. In the 38th Annual Conference of the International School Psychology Association. Amsterdam.
3. Papadopoulos, D. & Mutafova, M. (2016). Enhacing psychological resilience and social emotional well-being of gifted preschoolers. In the 26th European Conference of Early Childhood Association, EECERA. Dublin.