

КОМПОНЕНТИ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И ТЯХНОТО РАЗВИТИЕ ЧРЕЗ ВЪЗПРИЕМАНЕ НА МУЗИКА

Василена Спасова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Настоящата статия представя йерархична структура на емоционалната интелигентност на 6 – 7-годишните деца, включваща три компонента – разпознаване на емоции у себе си и у другите, емпатия и „гладко общуване с другите“. От проведено изследване се констатира, анализират и сравняват значими различия между началните и крайните резултати в експериментална и контролна група вследствие на приложен технологичен модел за работа в музикалните педагогически ситуации. Резултатите показват, че приложените музикални задачи, съчетани с подходящ музикален материал, повлияват положително нивото на трите компонента на емоционалната интелигентност на децата.

Ключови думи: емоционална интелигентност; емпатия; предучилищна възраст; възприемане на музика

Емоционалната интелигентност е феномен, който може и трябва да бъде изследван, особено в периода на предучилищното детство. Все повече съвременното общество има нужда от нов поглед върху емоционалния свят на личността – какво представлява, как се развива, как подпомага или възпрепятства социализацията, възпитанието и обучението на децата.

В психологическата наука се разработват идеи за връзката на интелигентността с другите модалности на психиката. Този интерес се поражда у редица учени и нараства твърде силно през XIX и XX век. Това е време на задълбочено, многопластово и всестранно изучаване и изследване на човешката психика, както и на усилени и непрестанни опити за прогнозиране и развитие на умствените способности. Освен това нараства и интересът към емоциите, към техния произход, предназначение, съдържание, проява, както и влиянието им върху поведението, мислите, мотивацията, взаимоотношенията. В тези години започва паралелното развитие на теориите за двата компонента, които съставят понятието „емоционална интелигентност“ – емоция и интелект. Според Спиноса (1677) и емоцията, и интелектът допринасят заедно за крайните ког-

нитивни умения. Той класифицира когницията на три нива – емоционално познание, интелектуално познание и вид интуиция¹⁾.

Позицията на редица психолози за човешката интелигентност като единен и неделим психологичен конструкт има и противници, които с аргументи доказват своите изследвания. Според Л. Търстоун (1930) интелигентността е не една, а няколко умствени способности, Р. Торндайк (един от популяризаторите на понятието IQ) в изследванията си разделя интелигентността на абстрактна, механична и социална (Раупов, 2009), Дж. Гилфорд определя четири типа интелект – образен (фигурален), абстрактен, семантичен, социален. Х. Гарднър представя интраперсоналната, екзистенциалната и духовната интелигентност (Gardner, 2004). Р. Стернберг разработва триархичната теория за интелекта, включваща аналитични, творчески и практически способности (Sternberg, 1988), а П. Саловей, Дж. Майер (Mayer & Salovey, 1990) и Д. Голман (Golman, 2000) – емоционалната интелигентност.

Учените, занимаващи се с произхода, съдържанието и проявлението на емоциите, също създават различни теории. Ч. Дарвин (Darvin, 1872) и П.К. Анохин²⁾ поставят в центъра на своите теории потребностите, пораздащи емоции, които играят ролята на мотивация за действие или като знак, че потребността е задоволена. Освен мотивацията за действие и удовлетвореността от задоволяването на потребността обаче емоциите имат и по-възвишено предназначение. Те са пътеводител в живота на човека, в духовното израстване на личността му. Както казва М. Гитуни, „емоционалният мозък... е материален носител и основа на самопознанието и смисъла на живота за всеки човек. По повод динамиката на осъзнаването Йънг отбелязва, че „емоцията е основен източник на всяко осъзнаване“ (Gituni, 2000: 33).

Сливането на емоция и интелигентност като когнитивна способност под общото понятие „емоционална интелигентност“ е дело на психолозите от Йейл Питър Саловей и Джон Майер от Университета в Ню Хампшир през 1990 г. В началото на своята работа те дефинират понятието като „способност за наблюдение, разграничаване на собствените и чуждите чувства и емоции и възможност за употребата им с цел управление на нечий мисли и действия“³⁾. Въпреки че двамата учени са допринесли най-много за развитието на понятието емоционална интелигентност, изключителна популярност то добива чрез книгата на Даниел Голман „Емоционалната интелигентност“ от 1995 г. (Golman, 1995) и статията на Гибс (Gibbs, 1995) на първа страница на сп. „Таймс“.

В литературата теоретичните модели на емоционалната интелигентност, създадени и проучвани от редица съвременни автори, предоставят различни гледни точки за нейната същност и структура. Най-общо те се обединяват в два водещи модела: първият модел е свързан със способностите с единствени представители Дж. Майер, П. Саловей и Д. Карузо (Mayer, Salovey &

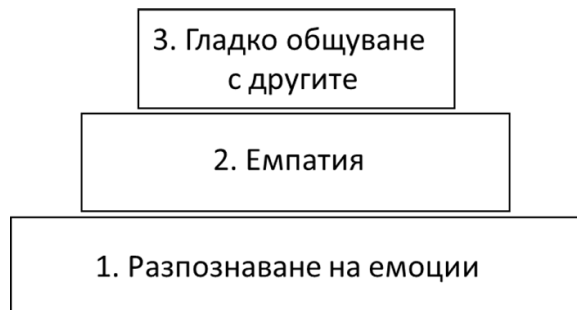
Caruso, 2000); вторият модел е т.нар. смесен модел, който включва качества и характера на личността с представители Д. Голман (Golman, 1995), Равен Бар-Он⁴⁾, С. Вермюлин (Vermiulin, 2008), Петридес и Фърнам (Petrides, Furnham, 2001) и др.

Работейки по същността и структурата на явлението емоционална интелигентност, учените Дж. Майер и П. Саловей представят следната концептуализация, в която категорично твърдят, че психичните процеси винаги носят емоционална информация и включват:

- разпознаване и изразяване на емоциите у себе си и у другите, разбираемо като основополагащо за развитието и проявлението на емоционалната интелигентност, където включват и емпатията;
- регулиране на своите и чуждите емоции, разбираемо като основна функция в проявлението на емоционалната интелигентност;
- използване на емоциите в подкрепа на умения за гъвкаво планиране, пренасочване на вниманието, креативно мислене и мотивация.

Д. Голман разглежда емоционалната интелигентност като съвкупност от пет обширни области, включващи познаване на собствените емоции; управление на емоциите; самотивизиране; разпознаване на емоциите у другите; гладко общуване с другите като част от боравенето с взаимоотношения.

Макар тези два модела да имат различия, разгледани в дълбочина, се открояват съществени сходства. Разглеждането на емоционалната интелигентност при деца на възраст 6 – 7 години позволява съчетаването на три компонента от двата модела, които могат да бъдат развивани при малки деца със средствата на музиката: „разпознаване на емоции“, „емпатия“ и „гладко общуване с другите“. Подредени точно в този ред, те представляват стъпаловидна структура, където първият компонент се явява основа за развитието на следващия. Тези компоненти се явяват и критерии, по които емоционалната интелигентност е измервана и диагностицирана.



Фигура 1. Структура на емоционалната интелигентност на 6 – 7-годишните деца

Разпознаване и изразяване на емоциите у себе си и у другите е основополагащо за развитието и проявлението на емоционалната интелигентност. Процесът на развитие на този компонент се случва паралелно, т.е. едновременно децата се учат да разпознават емоциите у себе си и у другите. Обикновено невербалното изразяване се проявява по-рано от вербалното и се контролира по-трудно – смеят се, когато са щастливи, плачат, когато са тъжни, крещат и/или блъскат, когато са ядосани. Смисълът тук е да се научат да назовават емоциите, които те или другите изпитват, да ги съотнасят към конкретни ситуации и да се научат да ги изразяват, без да нарушават чуждите граници.

Освен че улеснява развитието на емпатията и гладкото общуване с другите, по-доброто разпознаване, изразяване и назоваване на емоциите от децата подкрепя и процеса на самопознание и адекватно себеизразяване на личността.

Емпатията се явява следващо, по-високо ниво в представената структура на емоционалната интелигентност. В същността си емпатията се развива постепенно. Нейното проявление се отразява в уменията да се разпознават, назовават и съпребивават чувствата на другия. Тези умения спомагат за разграничаването на собствените чувства от тези на другия. Промените, които настъпват в предучилищна възраст в когнитивното развитие на детето, позволяват в голяма степен чрез взаимодействието с родители и учители да се подкрепят и развиват уменията на детето да се поставя на мястото на другия, да разбира неговата гледна точка, постъпки, мисли, мотиви, намерения. Когато тези умения се възпитават с целенасочено организирани дейности и действия, се достига до пълноценно съчувствие, съпребиваване и душевен отклик на емоционалните състояния на другите (Delcheva, 2001).

М. Хофман (Hoffman, 2000) твърди, че емпатията се засилва с възрастта, но зависи от подкрепата в семейната и образователната среда. Според него емпатията може да се развива само в процеса на общуване и взаимодействие с другите хора.

„Гладко общуване с другите“ стои най-високо в структурата на емоционалната интелигентност. Общуването с другите е непрекъснато развиващ се процес, но качеството на неговото проявление зависи в голяма степен от предходните два компонента – разпознаване и изразяване на емоции у себе си и у другите и проявата на емпатия. Под „гладко общуване с другите“ приемаме уменията на детето да прилага в ежедневието си взаимодействие и общуване с другите общоприети норми на поведение. В този процес са включени етикет на общуване (поздравяване, проявяване на уважение към личното пространство на другия чрез задаване на въпроси като „Може ли...?“, извинение, изразяване на благодарност); разпознаване на чуждите и изразяване адекватно на собствените емоции и осъзнаване тяхното влияние в процеса на общуване; осъзнаване на причините, мотивите и последствията от думите и тона, с който са изречени.

Общуването е основна човешка дейност и потребност. Процесът на усвояване на умения за гладко и пълноценно общуване с другите е сложен и изисква последователност и постоянство. Егоцентризмът в мисленето и речта (J. Piaget) и присъщата импулсивност на децата от предучилищна възраст се преодоляват с възрастта, но безспорно прилагането на конкретни и ясно структурирани дейности може да улесни и ускори този преход за постигане на по-пълноценно общуване.

Процесът на продължителни проучвания на теоретичните и практическите постановки по проблема насочи вниманието към търсене на възможности за развитие на компонентите на емоционалната интелигентност на 6 – 7-годишните деца, довежда до възникването на въпроса: „Може ли чрез музикална дейност да бъде развивана емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст?“. В търсенето на отговор на този въпрос са проучени и систематизирани различни тези по отношение на психичния феномен възприемане на музика, открити са пресечните точки между музика и емоции и са очертани възможностите на музиката като средство за развитие на компонентите на емоционалната интелигентност.

Някои автори приемат, че музиката не изобразява и не съдържа в себе си нито чувства, нито мисли. Всички образи, привнесени от програмността, са извънмузикални явления, т.е. извънмузикална съдържателност. Но други считат, че музиката все пак не е само движеща се звукова материя. Тя има духовен подтекст и според В. Вардарева, за да се достигне до него, тя трябва да се възприеме, да се преживее, т.е. общуването с музиката, на първо място, е емоционално (Vardareva, 1998). Едва след това идва разбирането и тълкуването на музикалната информация, което В. Вардарева разглежда „в контекста на осъзнаването и изражението, като психични процеси, съпътстващи възприемането и усвояването на музикалното изкуство“ (Vardareva, 1998: 51).

Целта на настоящата разработка е да се представят резултатите от проведен педагогически експеримент – част от изследване на тема „Развитие на емоционалната интелигентност на 6 – 7-годишните деца чрез възприемане на музика“, които дават отговор на поставения въпрос и доказват ефективността на създаден технологичен модел за работа в музикалните педагогически ситуации.

Експерименталната работа е проведена в ОДЗ № 2 „Детски свят“ – Благоевград, със съгласието на родителите на децата от две подготвителни групи – IV^a (експериментална) и IV^b (контролна), всяка от които с по 29 деца. Емпиричното проучване цели най-вече да бъдат открити, проследени и измерени конкретни изменения в проявлението на разпознаването и изразяването на емоции, емпатията и гладкото общуване с другите при децата в тези групи. Съществен момент в работата е да се установят корелации

лационни зависимости между конкретни музикални дейности и задачи и влиянието им над компонентите в изведената структура на емоционалната интелигентност.

Диагностични процедури

За изследване компонентите на емоционалната интелигентност са използвани качествени методи (проективни методики).

1. Проективна методика за изследване на компонентите *разпознаване и изразяване на емоции* във и извън конкретна ситуация, *емпатия и гладко общуване с другите* е по идея на диагностичната картинна методика, създадена от Т. В. Громова⁶⁾, която се състои от картинки, отговарящи на различни емоции, като за всяка емоция са представени картинките, така че да я степенуват по интензивност (например раздразнен, ядосан и разярен). Идеята за диагностичната методика е по тази методика, но картинките са от книгата на Аделя Вильшанская „Тематический словарь в картинках. Мир человека. Я и мои чувства, настроение, эмоции“ (Vilshanskaia, 2013). Тук се търси само коя е емоцията, без нейната степен на интензивност. С тази методика се цели да се диагностицира равнището на децата за вербално и невербално разпознаване и изразяване на емоции и е структурирана в 6 задачи. Компонентът „разпознаване и изразяване на емоции“ се изследва в задачи 1, 2, 3 и 4.1 и 4.2, компонентът „емпатия“ – в задачи 5.1, 6.1 и 6.2, а компонентът „гладко общуване с другите“ – в задачи 5.2, 6.1 и 6.2.

2. Задача 7 представя проективна методика на Т. П. Гаврилова „Незавършени разкази“ за диагностициране на *емпатията*, публикувана в учебно-методическото пособие на А. М. Щетинина за диагностика на социалното развитие на детето (Stetinina, 2000). В нея се включва една кратка история и два въпроса, на които децата трябва да отговорят.

3. Задача 8 представя методиката за диагностициране на *емпатията и гладко общуване с другите* „Защо? Как?“, създадена по идея на Страйер (Straer).

4. Музикална задача 9 „Какво ми нашепва музиката?“ е за изследване компонента *разпознаване на емоции* в музикално произведение по идея на задачите, включени в методиките за музикално възпитание в предучилищна възраст.

Сравнителен анализ на резултатите на експерименталната група в констатиращия и контролния етап от експеримента

В картинната методика, с която се проверяват уменията за разпознаване и изразяване на емоции, задачите не са степенувани по трудност. Ето защо задачата, в която се разпознават картинки без опора (ситуация или думи), съвсем умишлено е поставена на първо място. Целта е да се проверят знанията и уменията на децата да се ориентират само по лицеизраза и да назоват емоцията, изразена на него.

Първоначално тази задача е структурирана с два варианта на отговор – разпознава и не разпознава емоцията. Но в процеса на работа се появи необходимостта от добавянето на междинна величина, в която да се поставят отговорите, в които личи, че детето разпознава емоцията, но не може да я назове точно. Примерни отговори, попадащи в тази категория, са „добре“ и „зле“ се чувства, но без да конкретизира точно.

В началото на експеримента с двата най-високи резултата са двойката антоними радост и тъга. Те са базови емоции и за децата са най-лесно разпознаваемите. Белези като сълзи и усмивка са красноречиви и децата са почти безпогрешни в класифицирането им, с малки изключения, когато дават следните отговори, попадащи в категорията за 1 точка – „добре се чувства“, „не се чувства добре“. Отговори като „смее се“ и „плаче“ попадат в категорията за 0 точки поради факта, че целта не е да казват как изглеждат героите от картинките, а как се чувстват, когато се смеят или плачат.

С най-нисък резултат в началните данни по отношение на точното назоваване са емоциите „злорадство, гордост и вина“. От една страна, причините могат да бъдат, че без ситуативна опора децата не се ориентират само по израза на лицето. В същото време дават отговори от рода „присмива се“, „подиграва се на някой“, „радва се, че е ударило някой“, „жестоко е“, „приготвило се е да направи някоя беля“, „сигурно иска да удари някой и затова се усмихва“, „смее се, защото друго дете го бият“ всички отнасящи се до емоцията злорадство. Децата, дали тези отговори, разбират как се чувства героят от картинката, но по всяка вероятност не знаят думата злорадство. От друга страна, тези чувства изискват малко повече зрялост и съзнателност, тъй като съдържат в себе си едновременно няколко емоционални нюанса.

Чувството на гордост и задоволство безпогрешно се разпознава като положително, весело, хубаво, но без да споменават думата гордост. Вината също не се споменава нито веднъж като възможен отговор в тази конкретна задача, въпреки че за нея също се дават точни като полярност отговори, например „тъжен“, „разстроен“, „иска да плаче“, „не се чувства добре“.

Средна успеваемост в разпознаването в началния етап децата показват по отношение на емоциите учудване (44,82%), гняв (41,38%) и срам (34,48%). Гневът също е разпознат от много деца, но често се срещат и отговори от рода „разсърден е“, „не се чувства добре“, „прави се на лош“, „иска да нагруби човек“ и др. Що се отнася до срама, той е по-рядко назоваван и по-рядко разпознаван, въпреки че се срещат отговори от рода „тези, които лъжат, си зачервяват бузките“, „малко си притеснен, но се правиш, че се усмихваш“, „лъже и крие нещо“, „влюбен“. Може би децата разбират и/или са преживявали срама в подобни ситуации и затова дават тези отговори.

От резултатите в края на експеримента се вижда, че децата са повишили уменията си за разпознаване и назоваване на същите тези емоции. Всич-

ки променливи са с много високи резултати с изключение на злорадството (27,59%), което остава с най-нисък, макар и все пак подобрен резултат и вината (55,17%) с много повишен резултат в сравнение с началото. Това е така заради невъзможността тези чувства да се предадат чрез музиката и съответно липсват задачи във формиращия етап от експеримента, насочващи вниманието на децата към тях. Повишаването на резултатите се дължи най-вече на взаимодействието между учителя и децата в музикалните занимания, насочване вниманието към общуването между децата и подлагането на анализ на някои от постъпките им. Например „Когато се подиграваш на Х, ти доволен ли си? Как мислиш, че се чувства той? А ти как се чувстваш? Покажи ми коя от картите отговаря на твоето чувство в момента?“. Това е един от начините, по който емоционалните карти (използвани във формиращия етап от експеримента) влизат в музикалните занимания.

Гордост е чувството, което бележи най-драстична положителна промяна в резултата от началото към края (от 0% до 72,41%). Този резултат е постигнат благодарение на достатъчно много музикални образци (всички песни по повод националните ни празници), които бяха използвани във формиращия етап от експеримента за стимулиране на това чувство у детето.

При задача 2, в сравнение със задача 1, където са изобразени само лица, изразяващи емоции, условието е поставено по-улеснено. На децата се предоставят 12 ситуации, изобразени на картинки, плюс опората на думи, от които трябва да избират коя е емоцията, която героите изпитват. Поставянето на задачата е избрано именно по този начин, за да може да се сравни как децата се ориентират в емоциите, когато имат опора и когато нямат. Резултатите на задача 2 в началото, като цяло, са много високи и това се дължи на факта, че дори и да не знаят как се нарича дадена емоция или чувство, с подсказаните думи те лесно се ориентират.

С най-високи резултати са картинките, изобразяващи чувство на радост (96,55%), страх (89,65%), умора (86,21%), злоба (79,30%) и любопитство (75,86%). Това са познати, базови, присъщи и близки до детския свят емоции. Като изключение прави злобата, тъй като сами по себе си децата не са злобни, т.е. те не правят нещо с цел да наранят другия само за удоволствие, но в случая отъждествяват злобата с гнева. Това личи от отговорите на допълнително зададен им въпрос „Защо мислиш, че момчето е злобно?“. Децата почти винаги казват „защото котката го е одраскала“ или му е направила нещо неприятно, т.е. има първопричина и после се включва защитна реакция. Гневът е базова емоция и е жизнено необходима за опазването на личните ни граници. Трудността е да се намерят здравословни и градивни начини да се използва гневът за отстояването на тези граници, без да се нарушават тези на другите.

В края на експеримента резултатите от всички картинки са повишени значително.

В задача 3 разпознаването на емоциите, преживяващи героите отново, е улеснено с поставянето им в конкретни ситуации. Този път по две различни за всяка емоция, но без дадени думи, от които да избират. Това, което прави впечатление, е, че често децата дават верен отговор за едната картинка, а за другата – или близък до нея, или съвсем различен, въпреки ясното условие на изследвания, че и на двете картинки емоцията е една и съща. Независимо от това е очевидно, че радостта безапелационно се разпознава в 100% от дадените отговори, както в началото, така и в края на изследването. Други емоции с високи резултати са страхът (86,21%) и тъгата (65,52%). По-трудно назовавано е учудването (изненадата 58,62%) и с най-ниски отново са гордостта (10,35%) и обидата (3,45%). За сметка на това в резултатите за 1 точка, т.е. разпознати като ситуация, полярност на емоцията, за същите тези променливи резултатите са доста по-високи – съответно 75,86% за гордостта и 93,10% за обидата. Това отново показва, че за децата разпознаването интуитивно, че някой се чувства добре или зле, не е толкова трудно, колкото да назоват с точните думи въпросното чувство, емоция или настроение.

В края на експеримента се наблюдава очакваното повишаване на резултатите за 2 точки. Променливата „радост“ логично отново е 100%, както и страхът, но голям скок бележат децата в разпознаването и на учудването (също 100%).

В задача 4.1. условието е да се разпознаят емоционалните състояния на лицата от картинките. Вижда се отново, че в констатиращия етап с най-високи резултати за 2 точки отново са положителните емоции веселост (72,41%), щастие (72,41%) и радост (62,06%). Злобата (55,17%), притеснението (41,38%) и гневът (34,48%) са със среден към нисък резултат, вината – само с 10,35%, а неназована остава единствено завистта (0%). Обобщено от резултатите на задача 4.1 може да се каже, че по-лесни за назоваване от децата са положителните емоции, а по-трудни – отрицателните. Въпреки това, в резултатите за 1 точка се вижда, че децата много често успяват да доловят отрицателния или положителния полюс на търсените емоционални състояния.

В контролния етап резултатите отново се повишават, при това значително. Прави впечатление, че единствено негативните емоции, гняв, вина и злоба не са в категорията неразпознати за 0 точки, въпреки че все още има деца, които не използват точните им названия. Това идва да покаже, че след упражняване на музикално взаимодействие с подходящ музикален материал, децата се справят много по-добре и с негативните емоции. Останалите променливи, чиито отговори попадат в категорията за 0 точки, са такива, които или не съвпадат изобщо с търсената емоция, или описват как изглежда героя от картинката, а не как се чувства, например „усмихва се“, „плаче“, „лоша е“, „намръщено“ и др.

Статистическа обработка на резултатите с метода на Уилкоксън

Таблица 1. Сравнение на резултатите от всички задачи между начало и край на ЕГ и начало и край на КГ с непараметричния метод на Уилкоксън

Задачи	Сравнение на резултатите между начало и край на ЕГ		Сравнение на резултатите между начало и край на КГ	
	Със значими различия	Без значими различия	Със значими различия	Без значими различия
от 1 до 4.1	68%	32%	9%	91%
от 4.2 до 9	75%	25%	0%	100%

В таблица 1 се обобщават данните, получени от началните и крайни резултати на ЕГ и началните и крайни резултати на КГ обработени с непараметричния метод на Уилкоксън. В първите четири задачи (1, 2, 3 и 4.1) в процентно съотношение е представен общият брой на айтемите – общо 34. Тези задачи диагностицират знанията и уменията на децата да разпознават и изразяват емоции в себе си и в другите. На всеки един от айтемите е отразена конкретна емоция. В първата колона с данни на таблицата е отразен високият процент (68%) айтеми, при които има статистически значими различия между началото и края при ЕГ и само 32% (втората колона) от айтемите, при които няма такива. След обработката на резултатите на КГ при едва 9% от всички айтеми се отчитат статистически значими различия между началото и края на КГ и при 91% не се отчитат такива.

От статистическата обработка на данните на ЕГ (от задачи 1, 2, 3, 4.1.) не се констатира значими различия при следните емоции и емоционални състояния – радост, обида, страх, умора, любопитство, притеснение. Тези данни, от една страна, потвърждават, че децата от предучилищна възраст имат вече ярки представи за базовите емоции радост, страх и тъга и могат да ги изразяват вербално. От друга страна, доказват, че децата на 6 – 7 години имат достатъчно богат опит, за да нямат трудности в разпознаването на умората и любопитството. Последното е вродено в душата на детето и е най-мощният стимулатор за изучаване и изследване на заобикалящия го свят.

Въпреки че по променлива № 3 (обида) от задача 2 е отчетен резултат, попадащ към статистически значимите ($\text{sig.} < 0,05$), все пак може да се каже, че резултатът е много добър (0,055). Също както и за променлива № 5 от задача 3 (отново обида) – 0,002. Независимо от това в подробния анализ на отговорите на децата се вижда, че и двете картинки се оказват недостатъчно информативни за тях заради разбирането им, че обида може да има само чрез вербален израз (под обида те разбират класифицирането на някого с обидни, лоши думи).

С други думи, на децата не им става ясно само от картинката, че е възможно да е имало такива, и затова не дават търсения отговор. Децата не разбират, че обида може да съществува и при невербална комуникация, т.е. ако едно дете не желае да сподели играчка с друго дете или просто не желае да играе с него, открито го игнорира, пренебрегва, то тогава у второто дете може да се породят чувство на обида и впоследствие дори гняв.

Има една-единствена променлива, при която резултатите в края са по-ниски, отколкото в началото (притеснение). Както също вече бе споменато по-горе, причините могат да са объркване с близки до друга емоция белези на лицето. Например вдигнати вежди, отворена уста за учудване или всякакви други асоциации, повлияни от вече по-богатия им арсенал от думи, отнасящи се до емоционални състояния и чувства.

Що се отнася до всички други променливи (учудване, злорадство, завист, злоба, лакомия, скука, вина, гордост, гняв, срам), налице са статистически значими различия между началния и крайния етап в изследването на ЕГ група. Това е много положителна промяна, защото повечето от емоциите са с отрицателен знак, негативно преживявани емоции, с изключение на учудването и гордостта. Те, както е установено от резултатите от проведеното изследване, са по-трудни за разпознаване и назоваване от децата. Предвид различната трудност на задачите (без никаква опора; със ситуативна и словесна опора; само със ситуативна опора) е логично, когато виждат и разбират ситуацията, за децата да е по-лесно да се ориентират в изразените по лицата емоции. Резултатите от задача 1 показват добре, че в началото децата са имали по-малко знания за невербалните белези, по които да различават емоциите, в сравнение с края.

При направената обработка на резултатите от първите четири задачи на КГ само при задача 1, айтем 1 (учудване), зад. 2, айтем 12 (тъга) и зад. 3, айтем 6 (страх) се наблюдават статистически значими различия (9%) между резултатите в началото и в края с метода на измерване на Уилкоксън.

Задача 4.2. е продължение на задача 4.1. и условието ѝ е да се открие настроението, което подхожда на две картинки, изобразяващи конкретни ситуации – едната коледна, а другата битова. Първите 4 се отнасят към първата картинка, а вторите 4 – към втората. Резултатите от тази задача показват, че децата безпогрешно и в началото, и в края разпознават веселото настроение, което подхожда на коледната елха и подаръците под нея. Това е съвсем логично и естествено, но за втората картинка резултатите вече са коренно различни. Отново имаме доказателство, че боравенето с негативните емоции е по-сложно за децата. Всички отговори и в началото, и в края на експеримента, различни от верния, са дадени за момичето, изразяващо злоба/яд. Обясненията на децата са, че тя е ядосана и затова е направила тази беля (счупила е прозореца и вазата с топката).

Статистически значимите различия (75%, първа колона в таблица 1) и във всички останали задачи (от 4.2. до 9) също ни дават основание да приемем, че децата от ЕГ са повишили нивото на емоционалната си интелигентност.

Получените резултати след статистическата обработка на данните на останалите задачи при ЕГ показват наличие на статистически значими различия в задачи 5.1., 5.2., 7, 8 и 9 и липса на такива в задачи 6.1 и 6.2. В задачи 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 7 и 8 се измерва компонентът „емпатия“, със задачи 5.2, 6.1, 6.2 и 8 се измерва компонентът „гладко общуване с другите“, а в задача 9 се измерват уменията на децата за разпознаване настроението в музиката като част от компонента разпознаване и изразяване на емоции, но данните са дадени тук с оглед различната стимулация на сетивата на децата. В тази задача те преживяват различни емоции, предизвикани от музикално изразните средства, с които композиторът си е послужил в творбата.

Причини за липса на статистически значими различия в задачи 6.1. и 6.2., от една страна, могат да бъдат, че за децата е трудно да се поставят в хипотетична ситуация и да отразят, представяйки си, какво точно ще направят или кажат в подобни ситуации. От друга страна, статичността на една картинка дава воля на въображението на детето и то може да даде отговор на база личния си опит или на това, което би искало да направи в реалността, но не е правило никога. С други думи, поставени така, въпросите и картинката може да не отразяват точно придобитите нови знания и умения от децата, което изисква прецизиране на тази задача от методиката за диагностика. При всички положения, след направения подробен анализ на отговорите на задача 6.1 и 6.2 се вижда, че децата много добре разбират какво е правилно и какво не, знаят какви са правилата на социално приемливото поведение, но не успяват винаги да ги прилагат в ежедневните си конфликтни ситуации, когато изходът от тях пряко ги касае. Формирането на тези умения изискват продължително време и постоянство.

Задачи 5.2 и 8 се отнасят до критерия „гладко общуване с другите“. Предвид огромната трудност от точност, обективност и цялостност в измерването на този компонент е удовлетворително да се отбележи, че и при тях се констатира положителни промени между началния и крайния етап в изследването.

Статистическата обработка на резултатите от задача 4.2 до задача 9 показва, че при КГ няма статистически значими различия (0%) между резултатите в началото и в края по метода на измерване на Уилкоксън.

Статистическа обработка на резултатите с метода на Ман-Уитни

Сравнителен анализ на резултатите на експерименталната и контролната група в началото и в края на ординално равнище на измерване (по бал) – непараметричен тест на Ман-Уитни задача по задача, айтем по айтем – например зад.1, айтем1 начало ЕГ и зад.1, айтем1 начало КГ.

Таблица 2. Сравнение на резултатите от всички задачи между ЕГ и КГ в началото и между групите в края, обработени с непараметричния метод на Ман-Уитни

Задачи	Сравнение на резултатите в началото между ЕГ и КГ		Сравнение на резултатите в края между ЕГ и КГ	
	Със значими различия	Без значими различия	Със значими различия	Без значими различия
от 1 до 4.1	12%	88%	56%	44%
от 4.2 до 9	12%	88%	62%	38%

В таблица 2 на първия ред с данни са изведени в процентно съотношение статистически значимите различия в резултатите на ЕГ и КГ в началото и в края на изследването от първите четири задачи. Данните показват, че в края при повече от половината айтеми съществуват статистически значими различия между групите, докато в началото се наблюдават такива само в 12% от случаите, като в контролния етап резултатите на ЕГ са по-високи от резултатите на КГ. В айтемите, при които няма различия в края на експеримента, се отнасят емоции като радост, щастие, умора, тъга, страх – все част от близките и лесно разпознаваеми емоции за децата от тази възраст.

Както вече се споменава по-горе, в задачите от 4.2 до 8 се изследват уменията на децата да проявяват емпатия и уменията да общуват гладко помежду си, а в задача 9 се измерват уменията на децата за разпознаване настроението в музиката като част от компонента разпознаване и изразяване на емоции.

В задачи 5.1. и 5.2. се измерва наличието на емптийни прояви на децата и способностите им за „гладко общуване с другите“. Целта е да се установи до каква степен могат да са съпричастни с другите и към кои точно от няколкото герои в историята проявяват емпатия и да дадат предложения за решаване на конфликт. Видно е, че в началото на експеримента децата и от двете групи дават приблизително еднакви отговори и по двата въпроса. В края обаче резултатите са повече от красноречиви. При експерименталната група децата дават много повече отговори, в които личат и съпричастност и разбиране към ситуацията и героите в нея. За сметка на това в контролната група е налице неумение прилагане и/или липса на инструменти за вербално разрешаване на такива конфликтни ситуации.

В резултатите от задача 6.1. между начало и край не се откриват статистически значими различия между контролна и експериментална група нито в началото, нито в края на експеримента. Причини могат да бъдат, както вече се спомена по-горе, че както децата от ЕГ, така и децата от КГ ясно разбират какво е правилно и какво не, знаят какви са правилата на социално приемливото поведение, но това не означава, че умеят да прилагат тези знания на практика.

За превръщането на тези знания в умения се изискват условия на постоянна, продължителна и последователна работа. Независимо от това, в процеса на наблюдение често се открояват конкретни умения на децата за справяне с подобни ситуации. Много деца от ЕГ се стараят да разрешават конфликтите още при възникването им с проява на загриженост към другия, с опит да поговорят, с конкретно зададени въпроси и истинска проява на заинтересованост към случващото се.

В задача 6.2. се отчита статистически значима разлика в края между двете групи в полза на експерименталната. За постигането на тези резултати допускаме, че предложените музикални задачи в музикалните педагогически ситуации са ефективни – работата в малки и по-големи групи, индивидуалните и груповите музикални игри, непрекъснатото поставяне на децата в условия на взаимопомощ, взаимозависимост с оглед осъзнаването на връзката им с другите, разбирането на това, че човек се чувства по-добре, когато и другите около него се чувстват добре, създаването на атмосфера, в която цари толерантност, разбиране и съпричастност, осигуряване на условия на взаимопомощ за постигането на успех в името на общата цел.

Задача 9 е последна в обработката на резултатите от нея, но е поставена първа на децата. Целта на тази задача е да се отчетат освен способностите за разпознаване на внушаваните от музиката чувства, емоции или настроения, но и способността на децата да проследяват музикалната тъкан като резултат от развитието на музикалните им способности и слушателски умения в процеса на целенасочено и организирано взаимодействие в музикалните занимания чрез дейността възприемане на музика.

От получените резултати след статистическата обработка на данните в началото за двете групи са налице статистически значими различия само в задача 8 (12%). За всички останали задачи данните сочат относително близко ниво на проява на емпатия и умения за гладко общуване с другите и в двете групи (88%).

В резултат на прилагането на разработения технологичен модел децата от експерименталната група значително повишават резултатите си по тези два компонента на емоционалната интелигентност и статистически значими различия се наблюдават в задачи 5.1, 5.2, 6.2, 8 и 9 (62%). В останалите задачи 4.2., 6.1., 7 (38%) няма статистически значими различия, но се отчита повишаване на нивото в експерименталната група в сравнение с контролната.

Статистическа обработка на резултатите с тест на Стюдънт

Резултатите от изследването на ЕГ в началото и в края и на КГ в началото и в края са обработени и на интервално равнище на измерване (по балове) – Т критерий, при независими извадки за различие между групите – тест на Стюдънт (сравнява общо резултата за задача 1 в началото и задача 1 в края на

една и съща група (например ЕГ) и обобщава резултатите от задачите, измерващи всеки един от компонентите на емоционалната интелигентност.

Таблица 3. Сравнение на резултатите между ЕГ и КГ в началото и в края, обработени с тест на Стюдънт

Средна аритметична (mean)		Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Разпознаване и изразяване на емоции	Емпатия	Гладко общуване с другите
Начало	ЕГ	8,55	16,38	8,34	9,41	45,14	4,24	3,28
	КГ	7,97	16,21	8,48	10,48	45,93	3,07	2,31
Край	ЕГ	13,86	21,03	10,59	12,86	61,83	5,72	4,34
	КГ	8,48	17,17	8,83	10,90	48,41	3,55	2,72

В таблица 3 се сравнява средната аритметична на двете групи (ЕГ и КГ) на задачите от 1 до 4 в началото на изследването и в същото време за трите компонента на емоционалната интелигентност общо. Очевидно е, че най-висок резултат е постигнат при първия компонент от йерархично разработената структура на емоционалната интелигентност „разпознаване и изразяване на емоции“. Това е добър показател за ефективността на технологичния модел по отношение на този компонент. За останалите два – „емпатия“ и „гладко общуване с другите“, резултатите също са положителни, макар и далеч не толкова високи поради факта, че статистическата обработката на Т-критерия обработва данните на интервално равнище на измерване. Задачите, диагностициращи последните два компонента, подлежат на качествено и ординално измерване и това е една от причините за малките разлики в цифрите. Независимо от това разликите между начало и край на ЕГ и по-високите резултати на ЕГ в сравнение с КГ са красноречиви за положителното влияние на обучителния модел за развитие на емоционалната интелигентност чрез възприемане на музика.

Заклучение

След представянето на резултатите от проведените изследвания може да се обобщи следното.

1. От трите компонента „разпознаване и изразяване на емоции у себе си и у другите“ бележи най-значителен прираст. Това потвърждават резултатите от метода на Уилкоксън, където при ЕГ в 68% от айтемите се отчитат значими различия между началните и крайните резултати и само 9% при КГ (таблица 1). С метода на Ман-Уитни се сравняват резултатите между групите в началото и в края и също се отчита значима разлика – 56% при този компонент (таблица 2). Тестът на Стюдънт (таблица 3).

2. Същото се наблюдава и при компонентите емпатия и гладко общуване с другите, където с метода на Ман-Уитни при 62% от задачите се отчитат

значителни различия между децата от ЕГ и КГ в полза на ЕГ (таблица 2). При резултатите, обработени с метода на Уилкоксън, се отчита положителна разлика в 75% от задачите при ЕГ и никаква промяна при КГ между началните и крайните резултати (таблица 1).

3. Данните от всички задачи, обработени с теста на Стюдънт, показват, че и при трите компонента се констатира по-високи резултати между началото и края на експеримента, като резултатите на ЕГ са по-високи в сравнение с тези на КГ (таблица 3).

Резултатите от обработката на данните с трите статистически метода (на Уилкоксън, Ман-Уитни и Тест на Стюдънт) доказват ефективността на създадения технологичен модел за работа в музикалните педагогически ситуации за развитие компонентите на емоционалната интелигентност на 6 – 7-годишните деца чрез дейността възприемане на музика.

БЕЛЕЖКИ

1. Thingujam, N. S. (2002). Emotional intelligence: What is the evidence? National Academy of Psychology, India, Vol. 47, No. (1 – 3).
2. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. Москва, Медицина.
3. Mayer, J. D., Salovey, P. (1990). Emotional intelligence, (Electronic resource).
4. Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. University of Texas Medical Branch. Electronic resource.
5. Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D.J. Sluyter (Eds.) Emotional development and emotional intelligence. NY: Basic Books and Electronic resource.
6. Громова, Т.В. (2002). Страна эмоций: Методика как инструмент диагностической и коррекционной работы с эмоционально-волевой сферой ребенка. — М.: УЦ Перспектива.

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. (2002). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София: Св. Климент Охридски.
- Вардарева, В. (1998). *Педагогическо взаимодействие дете – музика*. Благоевград: Неофит Рилски.
- Вермюлин, С. (2008). *EQ: Емоционална интелигентност за всеки*. София: Кибеа.
- Дарвин, Ч. (2003). *За изразяването на емоциите при човека и животните*. София: Лик.
- Делчева, Т. (2001). Емоционалната интелигентност на децата – основа за готовността им за училище. *Предучилищно възпитание*, 7 – 8, 7.

- Гарднер, Х. (2004). *Новата теория за интелигентността*. София: Сиела.
- Гитуни, М. (2003). *Емоционалната интелигентност*. София: Просвета – София.
- Голман, Д. (2000). *Емоционална интелигентност: Нова система за възпитание на чувствата*. София: Кибеа.
- Голман, Д. (2010). *Новата емоционална интелигентност*. София: Изток – Запад.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. Caruso D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Паунов, М. (2009). *Интелигентност(и), способности и компетенции*. София: УНСС.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425 – 448.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York.
- Щетинина А.М. (2000). *Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие*. Великий Новгород: Бумеранг.

REFERENCES

- Bizhkov, G. (2002). *Metodologiya i metodi na pedagogicheskite izsledvaniia*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Vardareva, V. (1998). *Pedagogichsko vzaimodejstvie dete-muzika*. Blagoevgrad: Neofit Rilski.
- Vermiulin, S. (2008). *EQ: Emocionalna inteligentnost za vseki*. Sofia: Kibea.
- Darvin, Ch. (2003). *Za izraziavaneto na emociite pri choveka i zivotnite*. Sofia: Lik.
- Delcheva, T. (2001). Emocionalnata inteligentnost na decata – osnova za gotovnostta im za uchilishte. *Preduchilishtno vyzpitatie*, 7 – 8, 7.
- Gardner, H. (2004). *Novata teoriia za inteligentnostta*. Sofia: Siela.
- Gituni, M. (2003). *Emocionalnata inteligentnost*. Sofia: Prosveta– Sofia.
- Golman, D. (2000). *Emocionalna inteligentnost: Nova sistema za vyzpitatie na chuvstvata*. Sofia: Kibea.
- Golman, D. (2010). *Novata emocionalna inteligentnost*. Sofia: Iztok – Zapad.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University press.
- Mayer, J. D., Salovey & P. Caruso D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Paunov, M. (2009). *Intelligentnost(i), sposobnosti i kompetencii*. Sofia: UNSS.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425 – 448.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York.
- Stetinina A.M. (2000). *Diagnostika social'nogo razvitiia rebenka: Uchebno-metodicheskoe posobie*. Velikij Novgorod: Bumerang.

COMPONENTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THEIR DEVELOPMENT THROUGH THE PERCEPTION OF MUSIC

Abstract. This article presents a hierarchical structure of the emotional intelligence of 6 – 7 year old children, comprising three components – recognizing emotions in oneself and in others, empathy and smoothly interaction with others. From the conducted research, part of the dissertation, significant differences between the initial and final results in the experimental and control groups were found, analyzed and compared as a result of the applied technological model for work in music lessons in preschool. The results show that the applied music tasks, combined with appropriate music material, positively influence the level of the three components of children's emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence; empathy; preschool age; perception of music

✉ **Dr. Vasilena Spasova**

ORCID ID: 0000-0001-9258-8988

Faculty of Pedagogy

South-West University "Neofit Rilski"

Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: vas.spasova12@swu.bg