

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА
ПЕДАГОГИКА“

Василена Божидарова Спасова

**РАЗВИТИЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ НА 6-7-
ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ЧРЕЗ ВЪЗПРИЕМАНЕ НА МУЗИКА**

ПРОЕКТ ЗА

АВТОРЕФЕРАТ

На Дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“
Област на висше образование - 1. Педагогически науки
Професионално направление - 1.2. Педагогика
Докторска програма – „Теория на възпитанието и дидактика (Педагогически
теории и технологии за овладяване на музикалните дейности)“

Научен ръководител:
Доц. д-р Веска Вардарева

Благоевград, 2018

Дисертационният труд е обсъден и предложен за публична защита на заседание на катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“ при Факултета по педагогика на ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград на 30.04.2018г.

Дисертационният труд съдържа 195 страници основен текст и 9 страници приложения. В него са включени 80 таблици, 11 фигури, 11 диаграми, 2 схеми, 1 графика. Библиографията обхваща 188 източника, от които 140 на кирилица и 48 на латиница.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на 09.07.2018г. от 10:00 часа в зала 1412, I УК на ЮЗУ „Неофит Рилски“, бул. Иван Михайлов“№66, гр. Благоевград

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Обща характеристика на проучването /4
- 1.1. Актуалност на проблема /4
- 1.2. Постановка на изследването /6
2. Структура и съдържание на дисертационния труд /8
- 2.1. Теоретични и концептуални постановки на изследването /9
- 2.2. Модел на работа насочен към стимулиране на емоционалната интелигентност чрез възможностите на дейността възприемане на музика /17
- 2.3. Организация на педагогическия експеримент /18
- 2.4. Педагогически експеримент – обогатяващо взаимодействие /21
- 2.5. Технологичен модел за развитието на емоционалната интелигентност на 6-7 годишните деца чрез възприемането на музика – графичен модел /32
- 2.6. Статистическа значимост и анализ на резултатите показващи нивото на емоционална интелигентност преди и след педагогическия експеримент /33
3. Изводи /43
4. Заключение /43
5. Научни приноси /45
6. Публикации по темата на дисертационния труд /46

ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРОУЧВАНЕТО АКТУАЛНОСТ НА ПРОБЛЕМА

Настоящото ежедневие на децата е изпълнено с духовна, социална и емоционална празнота и затова в съвременното ни общество все повече се наблюдава неспособността на децата да изразяват и контролират емоциите си. Технологиите, които ни заобикалят на всяка крачка все повече задушават възможностите за пълноценно общуване, удовлетворяваща и развиваща, активна игра, емоционално изразяване на вътрешния свят и приемането на този свят като нещо нормално и важно не само за детето, но и за всеки човек. От тук произтича факта, че огромна част от децата не могат да назовават своите емоции или ги бъркат по смисъл защото не ги разбират и за това не умеят да проявяват емпатия. Така логично нараства агресивното поведение, а от там се влошава и качеството и ефективността на общуването като цяло.

Тоталната промяна в ценностната система на общество налага изисквания към детето за покриване на стандарти в предучилищното възпитание и образование, които изместват изграждането и интегрирането на важни и основополагащи емоционални и социални умения за бъдещото на всеки човек. От тук се ражда конфликт между изискванията, които се поставят пред отделния индивид и невъзможността му да получи ресурс за да отговори на тези изисквания и да остане емоционално стабилна личност.

Много изследвания вече отдавна са доказали връзката между продължителното изживяване на негативни емоции и фрустриращата недружелюбна среда и развитието на мозъка и когнитивните способности още от най-ранна детска възраст. Неглижиране важноста на преживяването на емоциите, както собствените така и на другите, пречи на възрастния да подкрепи детето в този дълъг и труден път към опознаването на необятния му вътрешен свят. Това на свой ред води до закърняване детската способност за разграничаване на доброто от злото, красивото от грозното. Именно тук идва ролята на музиката, която в най-голяма степен и най-непосредствено отразява както естетическите така и чисто човешките чувства. Опознавайки ги, преживявайки ги и разбирайки ги детето ще направи крачка по пътя към изграждането на позитивно отношение към света и себе си.

Музиката! От многото възвишени човешки достижения на предците ни именно тя не престава да ни вълнува с невероятната си красота и хармоничност. Това велико изкуство, съществуващо от най-дълбока древност е способно да въплъти в себе си всяка епоха, всяка култура и да извади на показ най-съкровени мечти, блянове, мисли и

чувства на човешкото същество. Тя е живо изкуство, което протича във времето и за това в най-голяма степен може да предизвика трептенето на всяка струна на човешката душа. Нейната градивна сила върху цялостното развитие на човека е изследвана и доказвана във времето многократно, като в същото време трудно може да се обясни тази нейна мощ. Между музиката и слушателя се създава невидимо звуково поле, в което се въплътяват едновременно от една страна чувствата, мислите и идеите на композитора, превърнати в тонови, темброви, ритмични, темпови и динамични съчетания и от друга музикалните способности, музикалния и житейски опит, естетическите чувства, емоционалната чувствителност на слушателя. Тези два свята така се преплитат и сливат, че създават нещо свършено ново и различно и то винаги е преживяване за слушателя. Тази магия може само музиката, която сама по себе си, както смятат много музиканти, е само една звукова материя, изтъкана от съчетанието на множество тонове и нищо повече. И въпреки това, въздействието на музиката не може да се отрече. Тя влияе на настроенята, на чувствата, мислите, извиква асоциации, предизвика и съгражда спомени. Подбужда към желание за действие, възпитава естетически чувства, играе важна роля в удовлетворяването на социалните потребности, доставя чувствена наслада и има релаксираща сила.

В същото време в предучилищния, най-сензитивен период за развитие на нравственото, емоционално и духовно начало у човека, музиката има изключително значение. За малкото дете светът и хората в него са източник на знания и колкото повече положителни примери, морални еталони и възвишени чувства съществуват в неговия свят толкова по-стойностно и уверено ще израсне то. Музиката в голяма степен има способността да бъде проводник между човешкото познание и малкото дете. За това с основание може да се каже, че основните музикални дейности: възприемане, изпълнение и творчество дават изключителни възможности за достигане на емоционалния и интелектуалния потенциал на децата.

Независимо от факта, че музиката присъства в голяма степен в музикално-възпитателния процес в детската градина след внимателен преглед на теоретичната и методическа литература по проблема се установи, че не съществува връзка между детето и музиката, изградена на основата на вникване, преживяване и разбиране на емоциите, чувствата и настроенята, които внушава музикалното изкуство.

ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящата разработка може да бъде определена като теренно качествено изследване и е скромен опит за изследване на влиянието на музиката върху емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст. Пораждането на интерес към проблема възниква от основния въпрос „Може ли да се развива емоционалната интелигентност и чрез какви средства?“ Базирайки се на музикалното, учебно-възпитателно съдържание експерименталната част на дисертационния труд е ориентирана към оценяване равнището на емоционална интелигентност на децата. В изследването участват 58 деца от две предучилищни групи – едната експериментална, а другата - контролна, всяка от които с по 29 деца в ОДЗ „Детски свят“ гр. Благоевград.

ОБЕКТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО е емоционалната интелигентност на 6-7- годишните деца.

ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО са възможностите на дейността възприемане на музика за развитието на емоционалната интелигентност на 6-7- годишните деца.

ЦЕЛТА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО е да се разработи технологичен модел за развитието на емоционалната интелигентност на 6-7- годишните деца чрез стимулиране на участието им в дейността възприемане на музика.

За постигането на така поставената цел се поставиха следните задачи:

ЗАДАЧИ:

1. Да се изясни същността и структурата на емоционалната интелигентност и възможностите на дейността възприемане на музика за развитието ѝ.
2. Да се определят компонентите в структурата на емоционалната интелигентност, които могат да бъдат развивани при деца на 6-7 години и да се определят критериите и показателите за измерването им.
3. Да се предложат процедури за диагностициране равнището на отделните компоненти на емоционалната интелигентност.
4. Да се провери статистически достоверността и валидността на резултатите от апробирания технологичен модел.
5. Да се установи влиянието на музикалното възприятие за развитието на емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст.

Съобразно приетата теоретична постановка за същностната характеристика на емоционалната интелигентност се формулира следната **ХИПОТЕЗА**: Предполага се, че ако в процеса на музикалното възпитание на 6-7 годишните деца се ако се приложат подходящи музикални задачи, организирани в специално разработена методическа система, в съчетание с подходящ музикален материал, може да се стимулира развитие компонентите на емоционалната интелигентност.

Допълнителни предположения, резултат от основната хипотеза са, че:

- Чрез възможностите на дейността възприемане на музика в учебно-възпитателния процес по музика ще се развият способностите на децата да разпознават и изразяват емоциите в себе си и в другите;
- Разработеният технологичен модел ще даде възможност на децата да проявяват емпатия;
- Музиката, и дейността възприемане на музика, използвани като средство за музикално възпитание на децата ще стимулира процесите на самопознание и гладко общуване с другите.

МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕ:

Подборът на методите на изследване е обоснован от обекта, предмета, целта и задачите на изследването:

1. **Научно-теоретични методи** – интонационно-смислов и структурно-семантичен анализ на музикалните произведения; анализ на психолого-педагогическата и методическата литература по изследвания проблем; анализ на учебната документация;

2. Педагогически експеримент с три етапа

а) Констатиращ етап. Целта на тази част от експеримента е да се предоставят диагностични процедури за определяне входното равнище на знанията, уменията и способностите на общо 58 деца (29 от експерименталната 4а и 29 от контролната 4б група в ОДЗ №2 „Детски Свят“, гр. Благоевград) за разпознаване и изразяване на емоции, способността за проява на емпатия и уменията за гладко общуване с другите;

б) Формиращ етап. Целта на тази част от експеримента е да се приложи предварително разработен технологичен модел за развитие на емоционалната интелигентност, чрез дейността възприемане на музика.

в) Контролен етап. Целта на тази част от експеримента е да се установят настъпилите промени в равнището на развитие на компонентите на емоционалната интелигентност и да се провери

ефективността на разработения технологичен модел за развитие на емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст.

3. **Наблюдение.** Наблюдавани са музикални занимания с цел установяване състоянието на учебно-възпитателната работа по проучвания проблем и дейността на децата извън музикалните занимания в процеса на формирация етап от педагогическия експеримент.

4. **Математико-статистически методи - коефициентите Скъюнис – асиметрия и Картоусис – ексцес** за правилно разпределение на данните; **непараметричния метод на Уилкоксън** за сравняване на резултатите на експерименталната група начало и край; **непараметричен тест на Ман-Уитни** за сравняване на резултатите на експериментална и контролна група по отделно в началото и в края; **T-критерий на Стюдънт** при независими извадки за различие между групите за сравнение на резултатите на експериментална и контролна група начало и край и установяване корелациите.

5. Методики за диагностика

- Адаптирана диагностична картинна методика по идея на Т. В. Громова за изследване на компонентите **разпознаване и изразяване на емоции, емпатия и гладко общуване с другите**;
- Адаптиран тест на Рене Жил, за изследване на емпатията от Ръководство за изследване на детето;
- Методика за диагностициране на **емпатията и „гладко взаимодействие с другите“** „Защо? Как?“, създадена по идея на Strayer (1986);
- Музикална задача „Какво ми нашепва музиката?“ за изследване компонента **разпознаване на емоции** в музикално произведение по идея на задачите, включени в методиките за музикално възпитание в предучилищна възраст;
- Протокол за наблюдение.

СТРУКТУРА И СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Съдържанието на дисертационният труд е структурирано в увод, три глави и заключение.

В увода се обосновава актуалността на проблема от необходимост за развитие емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст.

Първа глава „Теоретична обосновка на проблема“ с параграфи: Възприемане на музика – основна музикална дейност; Емоционалната интелигентност – развитие на понятието; Категориални и терминологични уточнения.

В първи параграф на първа глава са прегледани и систематизирани теориите и вижданията на различни автори по отношение възприемането на изкуството музика като социално явление, възприемането на музиката като психологичен процес и възприемането на музика като дейност в музикалните занимания в детската градина. Разгледани и систематизирани са специфичните особености при възприемането на музика от деца в предучилищна възраст.

В първи параграф се разглежда възприемането на музика като социално явление. Тук основно се засягат проблемите за влиянието на музиката върху личността, за нейното голямо възпитателно и социално значение за нравственото и духовно израстване на човека. Музиката възбужда фантазията и настройва към възвишеното. Тя носи емоционално начало и изразява страсти и чувства, а чрез специфичната си музикално-изразна система ги предизвиква в относително подобен вид.

В различните теории за съдържанието на музикалната творба се срещат тези, че то е или чисто интелектуално или само емоционално. Между двете крайности, за които се водят спорове се приемат и вижданията, че музикалното съдържание е едновременно и двете. В същото време се води спор и за изразителността и изобразителността в музиката – има ли ги, няма ли ги и в каква степен музикалното изкуство притежава тези възможности? Разглеждайки проблема за музикалното съдържание, неминуемо се налага да се обсъди и субективността и обективността във възприемането му от слушателите. Исторически и логически погледнато познанието на музикалното изкуство се предшества от възприемането, разбирането и осмислянето на музикалната тъкан и от натрупването на слушателски опит. Това е причина за разликата във възприемането на музика от професионални музиканти и от любители. За разбирането и осмислянето на музикалната тъкан са необходими знания и умения за анализирането на изразните възможности на музиката – развити общи и специфични музикални способности.

Като психологичен процес възприемането на музика е вникването в нейната същност, в нейните естетически достойнства и означава разбиране и интерпретиране на съдържанието и формата на музикалната творба.

От една страна всеизвестно е, че пълнотата и силата на въздействието на всяко изкуство е право пропорционално на опита на

човека (аперцепцията). Следователно колкото по-богата е общата му музикална, сензорна и емоционална култура, развити наблюдателността, творческото му въображение, музикалните му способности, толкова по-точно, качествено, дълбоко, проникновено и разностранно е възприемането на музикалната творба. От друга страна възприемането на музика е от съществено значение за приобщаване на личността към общочовешката музикална култура. По думите на американския педагог и психолог Дж. Марсел възприемането на музика е „фундаментът на бъдещата музикална култура“. Този психологичен феномен е в основата на всяко музикално възпитание, на развитието на естетически ценности и натрупването на богат музикален опит.

В изкуствоведската, естетическата и психологическата литература по отношение на дейността слушане на музика се приемат две понятия: „възприемане на музика“ и „музикално възприятие“. Често те се употребяват като синоними, но ако се вникне в дълбочина в тяхната същност се открива, че те се различават по смисъл. Музикалното възприятие е психически процес, при който субект е човек с нормален слух, върху когото въздействат акустични сигнали, възникващи при възпроизвеждане на музика на музикален инструмент, пеене, звукозаписи и др. Възприемането на музика включва в себе си и музикалното възприятие, но освен това е насочено към отразяване на музикалния образ в съзнанието на слушателя, в разбиране и осмисляне на вложеното в музикалната творба художествено съдържание, в преживяването на настроението и емоциите в художествения образ.

В тази част подробно са разгледани идеите свързани с възприемането на музика от деца на Л.С. Виготски, Н. Ветлугина, Б. Телов, Е. В. Назайкински, А. Атанасова-Вукова, Д. Б. Кабалевски, Г. С. Тарасов, В. Вардарева, А. Ценов, А. Сохор, З. Казанджиева-Велинова, Н. Корихалова, Б. Асафиев и др.

В дисертацията се изясняват и условията за осъществяване пълноценно възприемане на музика:

- Емоционалност;
- Цялостност, образност, непрекъснатост;
- Осмисленост;
- Асоциативност;
- Избирателност;
- Вариантност и константност;
- Адекватност;

Във **втория параграф** на първа глава се разглежда подробно изследваното явление емоционална интелигентност. Направен е опит за изясняване възникването, развитието и същността на понятието

„емоционална интелигентност“. Паралелно с развитието на психологията като наука се е формирало и обогатявало и изследваното понятие. Проследявайки различните психологически теории свързани с двете основни понятия „емоция“ и „интелект“ условно могат да се обосноват три основни периода:

Първи период (1900-1969) – тук основно са разгледани идеите и проучванията на автори като Л. Търман, Ч. Спирмън, Д. Уекслър, С. Бърт, А. Бине, които приемат идеята, че интелигентността е съставена от един общ фактор (g), който е генетично заложен и трудно подлежи на промяна. Друга група учени Л. Търстоун, Р. Торндайк, Р. Стърнберг приемат идеята, че интелекта, не е една единствена и неделима способност. В същото време теориите за емоциите също се разклоняват най-общо в две категории. В ранните години на този период в разглежданите теориите на Ч. Дарвин, П. Анофин, Дж. Дюи, У. Джеймс, К. Ланге, У. Кенан, Ф. Барт, З. Фройд, не се наблюдава влиянието на емоциите върху интелекта. Изключение прави К. Г. Юнг, който дори издига емоциите до нивото на рационалната мисъл и приема емоциите за свършено рационални стига да се вникне в тяхната логика. Въпреки далеч все още от определението за „емоционална интелигентност“ К. Г. Юнг оставя своя принос за понятието, чрез диференцирането на четири основни функции – мислене-чувство, интуиция-усещане. Много по късно (през 60-те години) започва развитието на когнитивните теории за емоциите, с които се поставят основите за обединяването на двете понятия емоция и интелект и се откроява тяхното взаимно влияние с основни представители С. Шахтер, Дж. Сингър, М. Арнолд, А. Маслоу, К. Роджер, Елис, Моурер).

Втори период (1970-1990). Последващите проучвания на интелекта и чувствата представят нов поглед върху тяхната връзка. Все повече се приема идеята за тяхната съдържателна и функционална обединеност, както и влиянието на емоциите и участието им в дефинирането и усвояването на опит. През този период революционерите Х. Гарднър и Р. Стърнберг, утвърждават своите теории. Р. Бар-Он, У. Пейн също проучват взаимовръзките между емоции и интелект.

Трети период (от 1990). 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 1990г. Двата учени допринасят най-много за развитието на понятието емоционална интелигентност, но изключителна популярност то добива, чрез книгата на Даниел Голман „Емоционалната интелигентност“ (1995). В руската литература понятието „емоционална интелигентност“ също има своите

корени. Идеята за единство между емоция и интелект е дала отражение в трудовете на редица автори (Л. С. Виготски, С.Л. Рубинщайн, А.Н. Леонтиев, А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник, О.К. Тихомиров и др.). Л. С. Виготски разглежда емоциите независимо от инстинктите и прави връзката между емоции и интелект като изказва становището, че емоциите са интелектуално опосредствани, емоционалните и интелектуалните процеси са закономерно взаимозависими, взаимосвързани и паралелно развиващи се. Освен това подчертава още и участието на емоциите в регулирането на мисленето и неговата мотивация. Виготски въвежда понятието „смыслово преживяване“, което значително се доближава по смисъл до понятието „емоционална интелигентност“. Сходни идеи развиват още и Леонтиев и Рубинщайн, които също проучват връзката между емоциите и интелекта. Според Рубинщайн единството между емоциите и интелекта не съществува само в живота на личността, а трябва да се говори и за „единството на емоционалното и интелектуалното вътре в самите емоции, така както и вътре в самия интелект“(Рубинщайн). Проблемът за емоционалната интелигентност се разглежда и от някои български автори през последните години (Ан. Кардашева, Н. Александрова (2008), Вл. Господинов (2010), М. Паунов (2009).

Съвременните автори, които разглеждат и изучават явлението емоционална интелигентност представят различни гледни точки за неговата същност и структура. Най-общо създадените модели се делят на две: единият модел е свързан със способностите с единствени представители Дж. Майер, П. Саловей и Д. Карузо; вторият модел е т. нар. смесен модел, който включва освен способностите, но и качествата и характера на личността с представители Д. Голман, Равен Бар-Он, С. Вермюлин, Петридес и Фърнам и др.

В трети параграф се дават категориални и терминологични уточнения. Тук се представят основните теоретични постановки, върху които се изграждат дисертационната хипотеза, цел, задачи и методология. В настоящия труд е прието **определението** за емоционална интелигентност дадено от психолозите П. Саловей и Дж. Майер:

„Емоционалната интелигентност включва способността да се възприемат точно, да се разпознават и изразяват емоции; способността да се достигнат и/или генерират чувства, за улесняване на мисленето; способността да се разбираат емоциите и емоционалното знание; и способността да се регулират емоциите така, че да способстват за емоционалното и интелектуалното израстване“ (Майер и Саловей, 1997:5). Тази дефиниция комбинира идеите, че емоцията прави

мисленето по-интелигентно, и че човек е способен да мисли интелигентно относно своите емоции.

Дж. Майер и П. Словей разглеждат всички видове емоции като повече потенциално подпомагащи мисленето, отколкото като дезорганизиращи го и като преплитачи се с различни психични подсистеми (мотивационни, когнитивни, опит). Това ги насочва да разглеждат емоционалната интелигентност далеч по-различно от дефиницията на Д. Голман, където той я свързва със „самоконтролът, усърдието, постоянството и способността да мотивираш себе си.“ Според тях тази дефиниция се фокусира върху всичко друго, но не и върху емоцията. Въпреки това в се забелязват основни сходства между двете структури.

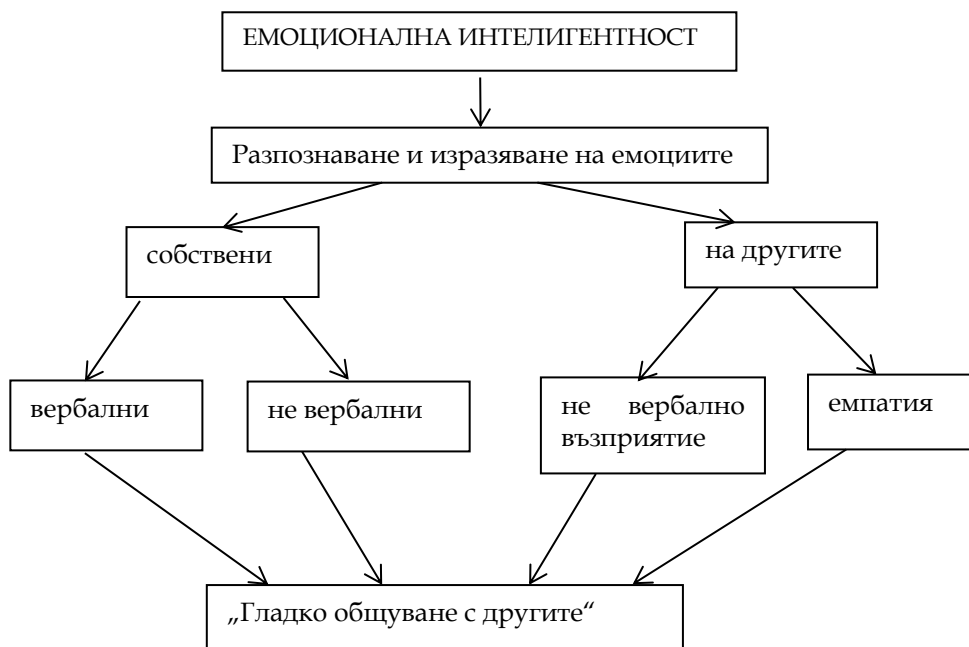
В Структурата на емоционалната интелигентност на П. Саловей и Дж. Майер се съдържат три основни компонента „разпознаване и изразяване на емоции“ в себе си и в другите, където се проявява и „емпатията“, „регулиране на емоции“ и „използване на емоции“. В структурата на Д. Голман за емоционалната интелигентност се съдържат също компонентите „разпознаване и изразяване на емоциите“ в себе си и другите и „емпатията“. Като интерес представлява и компонента „гладкото общуване с другите“ като част от уменията за боравене с взаимоотношенията.

Независимо от противоречието между теоретичните основи на тези два различни модела – единия свързан със способностите, а другия т. нар. смесен модел, който включва освен способностите и качествата и характера на личността - в настоящия дисертационен труд се прави опит тези две крайни разбираня за емоционална интелигентност да се обединят.

Така след направения теоретичен анализ в настоящия труд се разработи модел на йерархична структура на емоционалната интелигентност, с компоненти, които е възможно да бъдат развивани при деца на 6-7 години с възможностите на дейността възприемане на музика.

Работното понятие за емоционална интелигентност се сведе до: интегриран комплекс от умения за разбиране на собствените емоции и чувства и тези на другите, адекватно емоционално себеизразяване, емпатийно отношение и гладко общуване с другите.

Фигура №1 Структура на емоционалната интелигентност използвана в дисертационния труд.



Компонентите на емоционалната интелигентност изследвани в дисертационния труд са: **Разпознаване и изразяване** на емоциите в себе си и в другите; **Емпатия**; **„Гладко общуване с другите“**. Те се явяват едновременно и критерии, по които явлението е диагностицирано и измервано.

Разпознаване и изразяване на емоциите в себе си и в другите е основополагащо за развитието и проявлението на емоционалната интелигентност. От степента, с която се разпознават емоциите, както и точното им вербално и не вербално изразяване зависи както развитието на емпатията и гладката комуникация с другите, така и себепознанието и адекватното себеизразяване на индивида. Обикновено невербалното изразяване се проявява по-рано от вербалното и се контролира по-трудно.

Емпатията е следващото по-високо ниво на проявление на емоционалната интелигентност. Тя помага на индивида да посрещне всяка емоция, собствена или чужда, в мир със себе си. Тази способност показва уменията на детето да се постави на мястото на другия и да покаже съпричастност, да синхронизира своето настроение с това на другия. Тя е в основата на пълноценното общуване и взаимодействие.

„Според детските психолози има два стадия на съпричастност: емоционална реакция спрямо другите, която се развива през първите шест години от живота на детето, и познавателна реакция, определяща степента, до която по-големите деца са в състояние да разбират гледната точка или възгледите на друг човек“ (Шапиро, 1997:60) 3835 Това ни дава основание да твърдим, че именно в таргетираната възрастова група (6-7 годишни) емпатията се изгражда и преминава от по-ниско на по-високо ниво.

„Гладко общуване с другите“ е най-високото ниво в представената, адаптирана структура на емоционалната интелигентност. То е едновременно и процес и резултат от предходните способности. Под „гладко общуване с другите“ приемаме уменията на детето да прилага на практика в общуването и взаимодействието си с другите общоприетите норми на поведение. В процеса на общуване и взаимодействие с другите влизат основни стъпки, като: осъзнаване на позицията, в която се намира детето в конкретна ситуация (например то е ударено, то е взело играчката на друг, то е седнало на мястото на друг, то е помогнало на другар и т.н.); проследяване на мотивите и причините довели до конкретната ситуация; анализиране на последствията от общуването/взаимодействието с другия.

Безспорна е потребността ни от общуване с другите и задоволяването ѝ изисква редица способности и умения. На децата от предучилищна възраст им е присъща импулсивност и егоцентризъм в мисленето и речта (Ж. Пиаже), а всяко преживяване е с голям интензитет. Ето защо гладкото общуване в тази възраст е в процес на изграждане и утвърждаване и изисква сериозни целенасочени действия.

От така подредените компоненти, структурата на емоционалната интелигентност придоби йерархичен вид, в който се определя възходящият ред на развитие на всеки един компонент, явяващ се стъпало за развитието на следващия.

Фигура №2 Йерархична структура на емоционалната интелигентност



От съществено значение за развитието на емоционалната интелигентност е да се вникне в дълбочина в изследваните и развивани компоненти. За това както казва М. Гитуни „Разчитането на емоциите не се ограничава до простото им осъзнаване и словесно изразяване. В контекста на емоционалната интелигентност то включва идентифициране и осмисляне на причината (стимула) за тяхното възникване, символиката, която лицето им придава на рационално ниво, и интензивността им на емоционално равнище“ (Гитуни, 2000:38). Освен това той е от авторите, които вярват във взаимовлиянието между емоционалното и биологичното у човека. Според него когато емоциите владеят твърде дълго съзнанието, те могат да навредят на биологичното равновесие и да доведат до тежки последици, заради блокирането на механизмите, свързани със самоконтрола. Това довежда до необходимостта освен от „познаване на емоционалното“, но „и за незабавно определяне на причинителите на емоцията, едновременно с интелектуалното ѝ осъзнаване“ (Гитуни, 2000:39). Именно причините са първоизточника за всяко последствие в живота на човек.

Определяйки същност, структура и компоненти на изследваното явление се очерта и необходимостта от разкритие възможностите за развитието му посредством възприемането на музика.

От тук произтича необходимостта от следване на поэтапна система за възприемането на музикалното произведение, каквато е изградена от А. Ценов, на чийто труд се позоваваме. Той разглежда

възприемането на музиката, изхождайки от художествено-информационното съдържание (ХИС) на музикалното произведение, структурирано в четири художествено-информационни пласта. Първият пласт е свързан с предметно-семантичното съдържание и е обоснован от стремежа на детето да разбере „за какво се разказва в музиката“. Вторият пласт на съдържанието се отнася до емоционалния характер на произведението, но в контекста на формирания вече предметно-образен сюжет, който се превръща вече в предметно-емоционален образен сюжет. Трети пласт - Художествено-комуникативното въздействие се изразява в долавянето на неинтонационните компоненти (текста, заглавието) или чрез отделни, ярки „програмно наситени“ интонационни средства. И Четвърти пласт - художествено-ценностните качества на музикалната творба е сведено до търсенето на „аналогия между музикално-изразните средства и характеристиката на музикалния образ“. На тази основа и последователност се изгражда връзката между дейността възприемане на музика и развитието на всеки един от компонентите на ЕИ.

На тази основа се изгражда целия технологичен модел за работа за развитие на емоционалната интелигентност чрез възприемане на музика представен във втора глава.

Втора глава – „Технологичен модел за развитие на емоционалната интелигентност на 6-7-годишните деца на основа възможностите на дейността възприемане на музика“ с параграфи: Ценностна концептуализация на образователния технологичен модел; Модел на работа, насочен към стимулиране на емоционалната интелигентност чрез възможностите на дейността възприемане на музика; Организация на изследователската програма; Графичен модел за развитие на емоционалната интелигентност на 6-7 – годишните деца.

„Афективното учене се демонстрира от поведението, което показва отношението на осъзнаването, интереса, вниманието, загрижеността и отговорността, способността да се слуша и отговаря във взаимодействието с другите, и способността да се демонстрират тези подходящи настроения или ценности в тестова ситуация или област на обучение“ (O’Neill, G., Murphy, F., 2010). От тук следва, че в преследването на основните развиващи задачи в технологичния модел, за развитието на емоционално-ценностно отношение, изследването в тази си част е подчинено на афективната таксономия на Кратуол.

„Афективното учене включва начина, по който се справяме с нещата емоционално, като чувства, ценности, благодарност, ентузиазъм, мотивации и нагласи. Петте основни категории са изброени

от най-семплото поведение до най-сложното“ (Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. 1973).

Фигура №3 Афективната таксономия на Кратуол



Структурата на модела за развитие на емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст чрез възможностите на дейността възприемане на музика следва модела на йерархичната структура на емоционалната интелигентност на 6-7-годишните деца. В същото време се следват основни психологически характеристики на децата от тази възраст и установените педагогическите форми на работа подходящи в подготвителна група. Задачите в модела се реализират както в традиционни така и в по-нестандартни форми на работа и насочени както за развитие на музикалните способности на децата – основна цел на музикалното възпитание, така и на компонентите на емоционалната интелигентност. В основата на модела стоят музикалните задачи, създаващи условия за реализирането на задачите, стоящи на следващото равнище в развитието на емоционалната интелигентност. Така на всяко ниво се реализират задачи, чието осъществяване е възможно, благодарение на предишното ниво или подготвящо реализирането на задачите от следващото. Макар акцента в задачи да е базиран основно върху дейността възприемане на музика, не се изолират или negliжират останалите форми на дейност – изпълнителска и творческа. Освен търсени и направени множество връзки и съчетания с другите музикални дейности (изпълнителска и творческа), са създадени и междупредметни връзки с другите образователни направления (литературата, изобразителното изкуство и др.) с оглед по-комплексното въздействие върху цялостното личностно развитие на детето.

Организацията на изследователската програма бе планирана и извършена в следната последователност:

1. Анализ на актуалното състояние на учебното съдържание по музика за предучилищна група бе направен по следните критерии:

- Присъствие на дейността възприемане на музика;
- Музикален материал за слушане;
- Задачи свързани с емоциите или емоционалната интелигентност на децата.

Освен това бяха проектирани и възможностите за обогатяване на работната програма със задачи насочени към стимулиране на емоционалната интелигентност без нарушаване цялостта на обучението по музика.

2. Педагогически експеримент.

Очертани бяха следните три основни етапа на емпиричното изследване представени във фигура №3:

Фигура №3 Основни етапи на емпиричното изследване

<p>Подготвителен етап Март 2014 – Септември 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Определяне на структурата и структурните елементи за измерване на емоционалната интелигентност – разпознаване и изразяване на емоции, емпатия, гладко общуване с другите; - Определяне на диагностични процедури за диагностициране на емоционалната интелигентност; - Създаване на вариативна система на работа, насочена към стимулиране развитието на емоционалната интелигентност на децата чрез възприемането на музика; - Създаването на репертоар с подходящи музикални произведения; - Определяне на изследователска извадка.
<p>Съдържателен етап Септември 2014 – Май 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Провеждане на констатиращ етап от експеримента; - Апробиране на създадения вариативен модел на работа; проверяване в реални условия (музикалните занимания) на рационалността на конструираната

	<p>технология за развитие на емоционалната интелигентност;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Наблюдаване и анализиране на детските емоционални вербални и невербални реакции в и извън процеса на работа; - Прецизиране на отделните начални нагласи и очаквания свързани с влиянието на поставените задачи за развитието на емоционалната интелигентност на децата; - Очертаване на нови работни идеи и решения; - Провеждане на контролен етап от експеримента;
<p>Контролно-оценъчен етап Юли 2017 – Април 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Обработка и анализ на получените резултати от цялостното изследване; - Систематизиране на основни изводи и идеи за по-нататъшна работа.

Експерименталната работа бе проведена в ОДЗ №2 „Детски Свят“, гр. Благоевград с децата от двете подготвителни групи – IV „а“ и IV „б“, всяка с по 29 деца. IV „б“ група е контролна, а IV „а“ – експериментална. Един и същи изследователския инструментариум е използван и в двете групи, както за констатиращия, така и за контролния етап на изследването, като изключение правят само музикалните произведения на музикалната задача в началото и в края на педагогическия експеримент. Емпиричното изследване бе насочено към установяване на специфични връзки и зависимости в хода на музикалното обучение и няма метричен характер, тъй като изследваното явление „емоционална интелигентност“ не подлежи на количествени измервания. Основен акцент в наблюдението бе поставен върху взаимодействието между изследваните компоненти на емоционалната интелигентност и музикалните дейности на децата по време на възприемане на музика.

В изследването е използван комплекта от учебни помагала на издателство „Изкуства“ „Аз ще бъда ученик“ от 2010г. с автор Клер Димитрова Бакърджиева. Задачите насочени към стимулиране на

емоционалната интелигентност са осъществявани в контекста на цялостната музикална дейност, без да нарушават естествената ѝ логическа последователност. В структурирането и реализирането на програмата вниманието е насочено към създаване на баланс в съотношението между четирите образователни ядра.

Технологичен модел за развитие на емоционалната интелигентност на 6-7-годишните деца на основа възможностите на дейността възприемане на музика – обогатяващо взаимодействие.

Фигура №4 Обогатяващо взаимодействие

Ядра на образователното направление	Обогатяващи образователни задачи насочени към стимулиране на емоционалната интелигентност:
Възприемане	<ul style="list-style-type: none"> -Слушане на музикално произведение и разпознаване на настроението, което то носи; -Свързване на музикално произведение и неговото настроение с подходяща история; -Подбиране на пиктограма отговаряща на емоцията/емоциите, която/които отговарят, на внушаващата музикалното произведение емоция/емоции; -Подбиране на подходящо музикално произведение за озвучаване на картина (пейзаж, сюжетна или др.) или житейска ситуация; -Разпознават се и се съпреживяват емоциите, които изпитва героя в текста на песента; -Изразяване вербално и невербално на емоции съответстващи на слушано музикално произведение; -Избор на музикално произведение, съответстващо на настроението на конкретно дете; -Разпознават се и се съпреживяват емоциите, които изпитва героя на историята съпровождаща музикалното произведение; -Възприемане на музикално произведение чрез движение; -Измисляне на история съответстваща и внушаваща чувствата и настроението на слушано музикално произведение. -Групова работа с пиктограмите, слушайки музикално произведение;
Възпроизве-	-Разпознават се думите изразяващи емоции в текста на

ждане	песента; -Съпреживяват емоциите, които изпитва героя в текста на песента; -Провеждат се беседи за причините пораждащи различните чувства и реакциите, които те предизвикват в другите;
Музика и игра	-Сюжетно-ролева игра – Х Фактор -Драматизация по сюжет от приказка; -Музикално-дидактични игри: „Папагал“ -„Музикално ехо“ -„Познай инструмента“ -„Пей като мен“ -„Познай инструмента“ -„Какво да прави куклата“ -„Скрит предмет“ -„Музикална томбола“
Елементи на музикалната изразност	-Развиване на усет за темпо, тембър, динамика, метроритъм – насочване вниманието към възможностите на музикалните средства за изразяване и внушаване на чувства, емоции и настроения и изобразяване на предмети и животни.

Музикалният репертоар, използван в учебния процес бе определен според следните изисквания:

- Да допринесе за развитието на емоционалната отзивчивост, възприемателните способности, слушателските умения и навици;
- Да допринесе за по-нататъшното обогатяване на слушателския опит на детето;
- Да съдейства за осъществяване задачите, свързани с другите форми на музикалната дейност и задачите на общовъзпитателната работа в детската градина.

Фигура №5 Музикален материал

Музикален материал		
Инструментална музика	Вокална музика за слушане	Вокална музика за изпълнение
Мусоргски – „Къщичката на Баба Яга“ Бетховен – „Лунна Соната“ Шопен – „Етюд оп.25 №11 в ла	Вокална музика: „Приятелство“ „Вълшебните думи“ „Да протегнем на някой ръка“	„Капят листата“ „Песен за мама“ „Усмивка“ „Кой направил е цветята“

<p>минор – Зимен вятър“ Шопен – „Валс на дъжда“ Чайковски – „Неаполитански танц“ из балета „Лебедово езеро“ Чайковски – „Танц на малките лебеди“ из балета „Лебедово езеро“ Чайковски – „Лебедово езеро“ Чайковски – „Болната кукла“ Ф. Шуберт – „Пчелата“ Моцарт – „Турски марш“ Моцарт – „Малка нощна музика“ Прокофиев – из „Ромео и Жулиета“ Richard Wagner – “Ride of the valkyries” Bach – “Air on the G string” Бонд – „Виктори“ Бонд – “Quixote” Сен Санс – „Лебед”, „Слонът“ от ”Карнавал на животните” Константин Илиев - „Врабчето на прозореца“ „Сънят на бялото гълъбче“ „Кого срещнала житената питка“</p>	<p>Филмова музика: „Смело сърце“ „Замръзналото кралство“ „Царя лъв“</p>	<p>„Да протегнем на някой ръка“ “Music man” “If you are happy” „Разкажи ми как се чувстваш“ „Нашите момичета вечно ми се смеят“ „Бу-бу“ – Врабчета „Хей, бодливко“ „Довиждане детска градина“</p>
---	--	--

В списъкът от музикални произведения, използвани в методическата система са включени разнородни по форма творби. Подбрани са някои програмни, инструментални творби с висока художествена стойност, доказана във времето. Избрани са и някои популярни произведения от съвремението ни, детски пиеси, саундтраците на няколко актуални и популярни анимационни филма, песни за слушане и песни за изпълнение, като допълнителна съпътстваща дейност в музикалните занимания. Основният критерий, по който са подбрани произведенията е ярката им емоционална определеност.

Съществува мнение, че толкова сложна музика не е подходяща за деца на тази възраст, поради не добре развитите им музикални способности, липсата на солидни знания за музикално изразните средства и неспособност да ги откриват самостоятелно в по-плътна звукова тъкан, а от там и неспособността на детето да се възприеме пълноценно творбата с нейния музикално-художествен образ. В противовес на това твърдение в настоящия експеримент се прави точно обратното. Предлага се „сложни“ за детското възприятие музикални произведения. Основание за това е книгата на Масаро Ибука „Kindergarten is Too Late“ („В детската градина е твърде късно“), в която той обяснява как деца в съвсем ранна възраст биха могли не просто да се наслаждават на високо художествена музика и да изучават езици с лекота, но и да интегрират цялото това знание почти без усилия, под формата на игра. Той привежда в доказателство, изследвания, които изясняват каква музика харесват децата и резултатите били неочаквани. Най-завладяваща за малките се е оказала Петата симфония на Бетховен. Популярните песни, звучащи по цял ден от телевизора заели второ място, а най-накрая останали детските песнички. Според наблюденията на доктор Шиничи Сузуки, още на петмесечните бебета им харесва Вивалди. (Ибука, 1980). Всичко това дава основание в настоящия труд да се използват именно тези музикални произведения, като основната цел е преживяването на емоционалния образ, който е възплетен в творбата и вниманието на децата да бъде насочено, не само, но предимно към най-ярките музикално изразни средства (темпо, динамика, тембър), които децата диференцират с лекота в предучилищна възраст.

- **Задачи за развитие на отделните компоненти на емоционалната интелигентност в контекста на дейността слушане на музика.**

Разделянето на видове задачи, които формират компонентите на емоционалната интелигентност е условно. Всеки вид задачи има многофункционален характер и независимо, от неговата разновидност винаги въздейства паралелно върху различни аспекти на емоционалното развитие. Музикалните занимания се провеждаха, както по посока на емоционалното изграждане на детето, така и на цялостното му музикално развитие. Въпреки че в детската градина водеща дейност си остава пеенето, в учебния етап от настоящия експеримент преимущество бе дадено на дейността възприемане на музика. За целта освен инструментални произведения за възприемане в репертоара бяха подбрани и подходящи вокални творби, които дават възможност за реализиране на поставените задачи.

1. Задачи за развитие на разпознаване и изразяване на емоции.

Умението да се разпознават и изразяват емоции стои в основата на емоционалната интелигентност. Без него не би могло да се развиват и усъвършенстват нито един от другите компоненти в структурата ѝ. Първо се пристъпва към разкриване на емоциите вътре в себе си. Децата трудно успяват да разпознават емоции само по лицев израз, ако те са извън контекста на някаква ситуация (изключваме базовите емоции като страх, гняв, радост). В същото време когато попаднат в дадена ситуация умеят в много голяма степен да диференцират какво изпитват в дадения момент, независимо че не винаги успяват да го вербализират поради липса на богат речник. На 5-6 годишна възраст те могат да опишат ситуации, които съдържат повече от една емоция, но само ако са с една полярност (например радост и щастие). Едва след седмата година се появява разбирането, че една ситуация може да причини две емоции, които не са от един тип. (например благодарност и разочарование (но такива задачи в експеримента няма). Стимулиране изразяването на собствените емоции се явява своеобразен мост към разпознаването на емоциите у другите, тъй като децата наблюдават експресията по лицата на връстниците си в хода на обучението.

Подходящи задачи за развитието на този компонент са:

- Слушане на музикално произведение и разпознаване на настроението, което то носи;
- Свързване на музикално произведение и неговото настроение с подходяща история;
- Подбиране на емоционална карта отговаряща на емоцията/емоциите, която/които отговарят, на внушаващата музикалното произведение емоция/емоции;
- Подбиране на подходящо музикално произведение за озвучаване на картина (пейзаж, сюжетна или др.) или житейска ситуация;
- Изразяване вербално и невербално на емоции съответстващи на слушано музикално произведение;
- Разпознаване от децата на емоцията изразявана невербално от друго дете;
- Прослушване на откъси от мелодии и избиране на най-подходящата за наблюдавани явления сред природата;

За реализирането на повечето от тези задачи не се изисква предварителна подготовка. Това ги прави подходящи за поставяне още в първите музикалните занимания за годината. Изключение прави само задачата свързана с емоционалните карти. С тях децата се запознават в

продължение на няколко занимания, като поетапно се поднасят едни и същи емоции, но изразени от различен обект (коте, жена, момче и т.н.) или всички различни емоции изразени от един и същи обект.

За разпознаването на настроението на музикалното произведение е важно спазването на определена последователност: емоционална нагласа преди прослушването, насочване вниманието към най-ярките и достъпни изразни средства на музиката – темпо, тембър, динамика – при следващо прослушване се акцентира върху мелодичната линия (лада) и метроритъма. При вокалните произведения се анализира текста и се съотнася към мелодията. Важно е учителят да не дава готови отговори на децата, а да изчаква техните отговори или да предлага много алтернативи, от които децата да изберат, кои според тях са най-подходящи. Така се обогатява и речника.

При задачите за разпознаване на невербално изразени емоции децата могат да работят както двама по двама, така и цялата група заедно. Това допринася за развитието на другите компоненти от структурата на емоционалната интелигентност (емпатия и гладко общуване с другите) и същевременно децата се учат на уважение, търпение, толерантност и самоконтрол. Постепенно те стават все по-добри в разпознаването и анализирането на собствените си емоции и чувства, а това умение прераства в друго – да се разпознават чувствата и настроенятия на другите.

Озвучавайки картина (пейзаж, сюжетна или др.), житейска ситуация или природно явление децата разбират, че човек може да изпитва различни емоции по отношение на едно и също нещо, и в същото време различни неща могат да предизвикат една и съща емоция. Това знание им помага в голяма степен в общуването с връстниците. При осъществяването на тези задачи е много важна педагогическата работа на учителя. Той трябва да следи всяко дете да участва, да насърчава по-плахите и да поощрява по-уверените деца. Да стимулира желанието за изява и да насочва дискретно. В тези задачи няма напълно верни отговори, тъй като всяко дете има различен емоционален опит и е възможно чувствата, които изпитва да са различни от тези на другите по отношение на едно и също нещо. Важно е учителят да зачита това, като същевременно стимулира детето да се обосновава.

2. Задачи за развиване на емпатията.

Емпатията е следващото, по-високо ниво в развитието на емоционалната интелигентност. Тя отразява непосредствената връзка между преживяванията на Аз-а и другите и включва няколко умения:

- разпознаване, назоваване и разбиране чувствата на другия;
- разграничаване собствените от чуждите чувства;

- заставане на чужда гледна точка;
- ориентиране в менталните състояния на другите, в техните мисли, мотиви, намерения;

Същността на емпатията се изразява в това, че след осъществяване на по-горе изброените действия/операции се достига до душевен отклик, до съпреживяване на емоционалното състояние на другия (Тиха Делчева).

Според М. Хофман емпатията се засилва с възрастта, но зависи в голяма степен и от възпитателните въздействия на родители и учители. Тя се развива в сетивно-предметната дейност, осъществявана съвместно и в процеса на общуване с другите хора. Ето защо в условията на музикалните занимания подходящи задачи за развитието ѝ са:

- Разпознават се и се съпреживяват емоциите, които изпитва героя на историята съпровождаща музикалното произведение (като дете бива поставено в неговата ситуация);
- Разпознават се и се съпреживяват емоциите, които изпитва героя в текста на песента (като дете бива поставено в неговата ситуация);
- Драматизация по сюжет от приказка;
- Възприемане на музикално произведение чрез движение;
- Измисляне на история съответстваща и внушаваща чувствата и настроението на слушано музикално произведение.

При осъществяването на тези задачи най-съществен елемент е взаимодействието между децата. Осъществявайки съвместна дейност по двойки, на малки групи или цялата група заедно се създават в най-голяма степен условия за развитие на емпатията. Разпознаването и съпреживяването на емоциите на героите от текста на песента, или от съпровождащата музикалното произведение история, учителят прави винаги аналог с техните лични преживявания, породени от различни ситуации в живота им. („Нашите момичета вечно ми се смеят“, „Песен за мама“, „Коледна история“ и т.н.)

По-нататък задачите се усложняват и се насочват към по-творческо възприемане на музикално произведение с по-голяма сложност, изискващо съпреживяване, съчетано с уменията да се поставиш на мястото на другия и да направиш своя емоционално-нравствен избор.

Драматизация по сюжет от приказка се осъществява чрез слушане и познаване в дълбочина на дадено музикално произведение (за целта не е нужно количество, а качество на осъществените задачи). След подробен анализ и групова работа в избора на приказка се пристъпва към разиграване на най-емблематичните сцени от нея под съпровода на музикалното произведение и в съответствие с хода на развитието му. Например „Островът на съкровищата“ и Бонд „Виктори“. Учителят

трябва да обърне особено внимание най-вече на емоциите, съпътстващи развитието на сюжетната линия. Това е една от най-завладяващите задачи за децата и те я изпълняваха с огромен ентузиазъм, желание и удовлетвие.

3. Задачи за развиване на „гладкото общуване с другите“.

Гладкото общуване с другите се явява едновременно и процес и резултат от предходните компоненти. Той се изразява в това децата да умеят да проявяват търпение, уважение, толерантност към другите, да умеят да изслушват и приемат чуждата гледна точка (като резултат от развитието на емпатията). Същевременно да умеят да изразяват своята позиция, да сътрудничат и да откликват на настроението на другите, да синхронизират своите емоции и мисли с чуждите.

Подходящи задачи за развитието на този компонент са:

- Групова работа с емоционални карти, слушайки музикално произведение;
- Драматизация по сюжет от приказка;
- Разиграване на кратка сцена /куклен театър/ по групи по конкретно музикално произведение, песен, музикално съпроводена приказка;
- Сюжетно-ролева игра – „Концерт“, Х Фактор и др.

Реализирането на тези задачите носи на децата силни вълнения и интензивни емоционални преживявания. Те винаги са щастливи, когато им се предостави инициатива за осъществяване на различни дейности. Така с груповата работа и емоционалните карти бяха оставени сами да изберат другарчетата, с които искат да работят. Задачата драматизация по сюжет сами избраха приказката и музикалния ѝ съпровод с активното съдействие на учителя, но без неговата намеса във взимане на решението. В хода на тези дейности децата изграждат умение да се вслушват, да анализират, да съпреживяват. В подкрепа на успешното реализиране на задачите се явяват потребността от съвместна дейност, елементарна доброжелателност и внимание, които са съвсем естествени за емоционалната природа на децата. Това неминуемо рефлектира върху уменията им да общуват ефективно, както в музикалната ситуация, така и извън нея. Особено силен интерес предизвика задачата „Концерт“ или „Х-Фактор“. Поради актуалността си (предаването съвпаднаше по време на излъчване с времето на формирацията етап) второто наименование беше прието по-емоционално. Възможността за изява стимулираше децата да проявяват по-голямо търпение подтикнати най-вече от личното си желание да пеят пред всички, а не толкова от интереса към чуждите изпълнения. Това се обуславя от възрастните характеристики на децата и преобладаващия егоцентризъм в мисленето и поведението през този етап от живота им.

Атмосферата по време на музикалните задачи се характеризира с висока емоционалност и от части с двигателна активност. Децата стават, излизат пред групата, изказват се, пеят, вдигат бурно ръка, танцуват, говорят силно помежду си, не се изслушват и понякога дори се стига и до нагрубяване. Това е нормално, защото в тази възраст те са силно импулсивни и трудно се въздържат и контролират. Тази оживеност предоставя множество възможности за насочване на вниманието към едно или друго умение, част от емоционалната интелигентност. Учителят се старее да стимулира всяка изява и подтиква дори най-притеснителните деца към участие. Той трябва да афишира тяхната макар и скромна проява на активност и да създава условия на равнопоставеност между децата. Вникването в собствените чувства и музикалното възпяване на представите за тях, както и представите за същностните характеристики на самите деца стабилизира погледа към самия себе си (себевглеждането). Култивира се умение да се наблюдава, да се вглежда в детайлите, да се открива същественото, да се сравняват, анализират и дефинират основни характеристики, да се пресъздава и претворява преживяното. С други думи се развиват както емоционалната експресия на децата, така и познавателните процеси: възприятия, усещания, мислене, въображение, внимание.

Това показва, че освен да се гонят и постигат целите поставени в настоящето изследване посредством актуалните интереси и потребности на децата, се преследват и резултати в цялостното им развитие.

4. Междупредметни връзки – възможност за формиране на емоционалната интелигентност.

Учебните направления в детската градина, с които най-пряко може да бъде свързана музиката и обучението да бъде насочено към формиране и стимулиране компонентите на емоционалната интелигентност са: български език, социален свят, природен свят, художествена информация и литература за деца, изобразително изкуство, физическа култура, английски език.

Връзката с направлението български език предоставя огромна възможност и подкрепа в стимулиране словесното изразяване на децата, в обогатяване на речниковия им запас особено по отношение на думите изразяващи емоции, чувства и настроения, както и на техните нюанси.

Една от най-любимите дейности в предучилищна възраст е рисуването. С лекота могат да бъдат свързани музикалната и изобразителната дейности в едно занимание. Примерни задачи за тази цел могат да бъдат:

- Нарисувайте настроението, което ви носи дадено музикално произведение;

- Нарисувайте това, което си представяте когато слушате дадено музикално произведение;
- Изберете картина от предложените, която най-много пасва емоционално на дадено музикално произведение;
- Свържете картините с музикалните произведения според емоцията, която внушават и др.

„Рисуването на зрителни представи и асоциации, породени от музика се оказва едно от средствата, по които би могло да се преценява както цялостното възприемане на музикалната творба като еднократен акт, така и процесът на развитие на музикалното възприятие“ (Заякова, Стойкова, 1984:128).

Литературните произведения също много достъпно се свързват с музиката и участват в развитието на емоционалната интелигентност. Още от най-ранно детство приказките и детските стихотворения, съпътстват малкото дете и то натрупва голям обем от преживявания, свързани с тях.

За част от физическата култура може да се приеме всеки танц, който децата изпълняват под звуците на музика, и който да изразява конкретно, настроение, емоция, чувство. Макар първото да е спорт, а второто изкуство, и двете активират двигателна дейност.

Природния свят присъства в музикалните занимания с всеки сезон. Отбелязват се както климатичните промени, така и съпътстващите ги календарни празници. Те винаги предизвикват у децата най-различни емоции.

Връзката с всеки чужд език, разбира се предоставя песента. Изучавайки песни, в чиито текстове се говори за емоциите, чувствата, настроенятия и т.н. се създава още едно ново поле за боравене с емоционална информация.

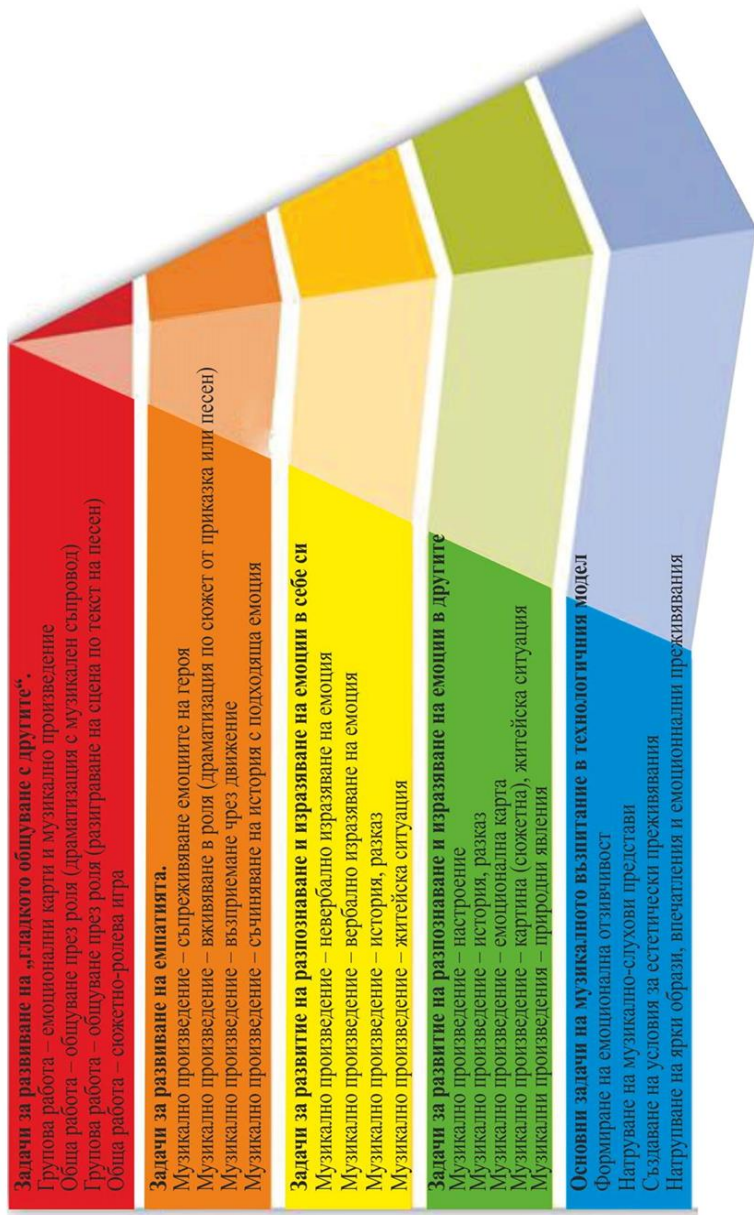
Заради синтетичния характер на музиката всички тези междупредметни връзки са логически обусловени. Не случайно те присъстват в голяма степен в задачите за формиране на емоционалната интелигентност в представения модел. Чрез осъществяването им се постига съдържателна интеграция между музикалната изразност и изразните средства на изобразителното изкуство, литературата, природния свят. В същото време се синтезира голям и разнообразен опит, който позволява по-задълбочено вникване в съдържанието на различната информация, по-цялостно разбиране за отношенията, връзките между хората, природните явления и претворяването им в изкуството. Така всяко съчетаване на различни видове художествени дейности, носи освен нови знания, но и подпомага формирането на умения за работа с една и съща информация, представена по различен начин и обратно – различна информация, представена с едни и същи

изразни средства. Това развива у децата добра концентрация на вниманието, носи нов тип преживявания и предоставя различни възможности за индивидуално себеизразяване.

Принципни основи, използвани в обучителния процес в музикалните занимания са по препоръки на психолозите от университета Вандербилт в САЩ. Попътно те бяха обогатявани и допълвани. Освен това те бяха дадени и на титулярните учители на групата, които да съдействат за превръщането им в правила на общуване през целия престой на децата в детското заведение. Тези правила са:

- Децата биват поощрявани в задаването на въпроси относно чувствата и емоциите;
- Обясненията са достъпни, кратки и ясни;
- Поощряване децата, когато започнат да говорят за своите чувства и емоции;
- Натрупване на различни стратегии и начини за справяне с емоциите;
 - Поискай помощ;
 - Реши проблема с думи, кажи нещото, а не го прави (Кажете: „Аз съм ядосан“ вместо да хвърляш играчката, да удриш другото дете);
 - Говори с възрастен – разкажи му какво изпитваш;
 - Поеми дълбоко въздух;
 - Опитай се да опишеш как се чувстваш;
 - Помисли за друг начин да реагираш;
 - Поискай прегръдка.
- Изразяване на подкрепа на опитите за прилагането им.
- Искане да чуем всеки;
- Изслушване се търпеливо;

Графичен модел за развитие на емоционалната интелигентност на 6-7 годишните деца чрез дейността възприемане на музика.



Трета глава – „Статистическа обработка и анализ на резултатите от педагогическия експеримент“

В тази глава са използвани три статистически метода за изчисляване на началните и крайните резултати на експерименталната и контролната група.

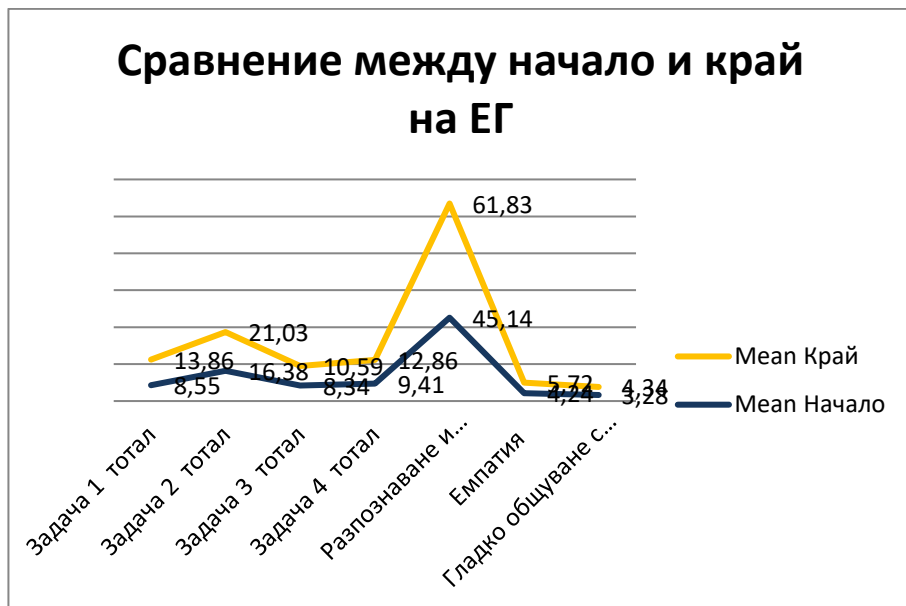
Статистически сравнителен анализ на резултатите на ЕГ в началото и в края на ординално равнище на измерване (задачите с 0,1,2) е направен с **непараметричния метод на Уилкоксън** (задача по задача, айтем по айтем; например сравнение между задача1, айтем1 начало и задача1, айтем1 край на една и съща група). Резултатите от статистическия метод са представени в таблици, във всяка от които има номер на задачата, номерирани айтемите и съответните резултати под всеки един от тях. Дадена е стойността на Уилкоксън Z , по която се изчисляват резултатите и стойността sig . Ако sig е по-голямо ($>$) от 0,05, няма статистически значими различия между резултатите в началото и резултатите в края. Ако sig е по-малко ($<$) от 0,05, то има значими различия между резултатите в началото и в края.

Сравнителен анализ на резултатите на експерименталната и контролната в началото и в края на ординално равнище на измерване - непараметричен тест на Ман-Уитни задача по задача – например зад.1, айтем1 начало ЕГ и зад.1, айтем1 начало КГ – тук имаме среден ранг за цялата група, а не средно аритметична за групата, защото този тест работи с рангове. В таблиците са дадени номерираните айтеми на всяка една задача, стойността на Ман-Уитни U , стойността на Уилкоксън W , стойността Z и стойността sig . И тук както и при непараметричния тест на Уилкоксън ако стойността на sig е под 0,05 има статистически значими различия между сравняваните групи, а ако е над 0,05 – няма статистически значими различия.

Сравнителен анализ на резултатите на ЕГ в началото и в края и на КГ в началото и в края на интервално равнище на измерване (по балове) - Т критерии 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 трите компонента на емоционалната интелигентност.

Резултатите на експерименталната и контролната групи представени с линейни диаграми, отразяват динамиката в развитието на компонентите на емоционалната интелигентност:

Диаграма №1 на ЕГ група – резултати от таблица № 75 - Т-критерия

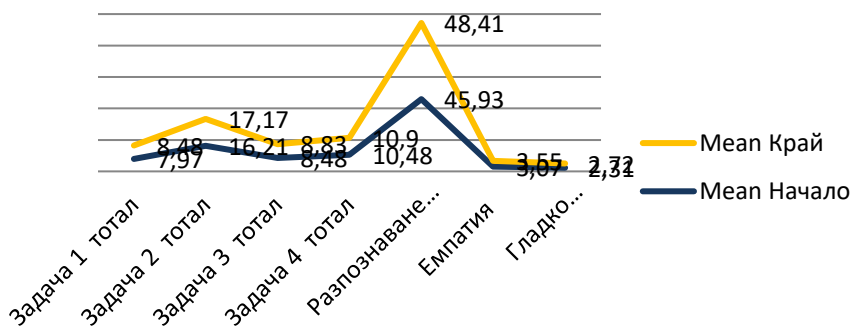


Движението на двете криви, показващи нивото на средната аритметична mean, отразяващи началото и края на резултатите от педагогическия експеримент са красноречиви, за големите разлики настъпили в развитието на децата от ЕГ в процеса на прилагане на технологичния модел.

Същото сравнение е направено и за КГ (диаграма №2), където се вижда, че също има някакви различия между начало и край, но те са с разлики от под един до максимум три пункта интервал. Докато при ЕГ (диаграма №1) разликите са в интервал от един до над 16 пункта.

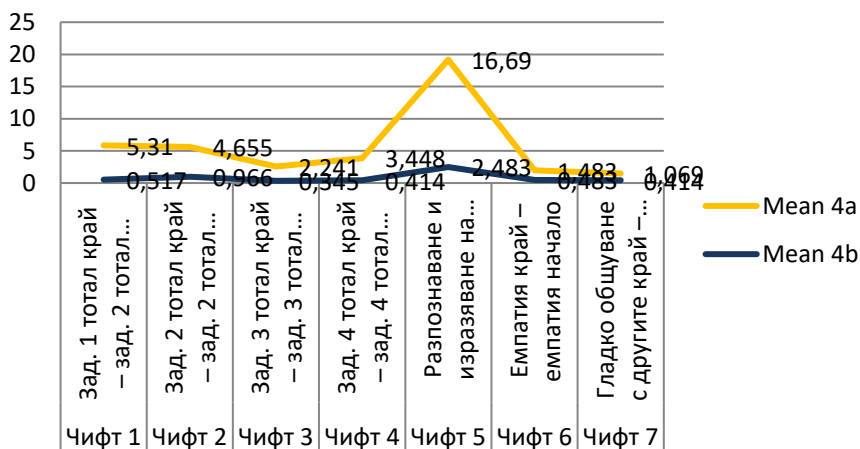
Диаграма № 2 на КГ група – резултати от таблица №78 – Т-критерия

Сравнение между начало и край на КГ



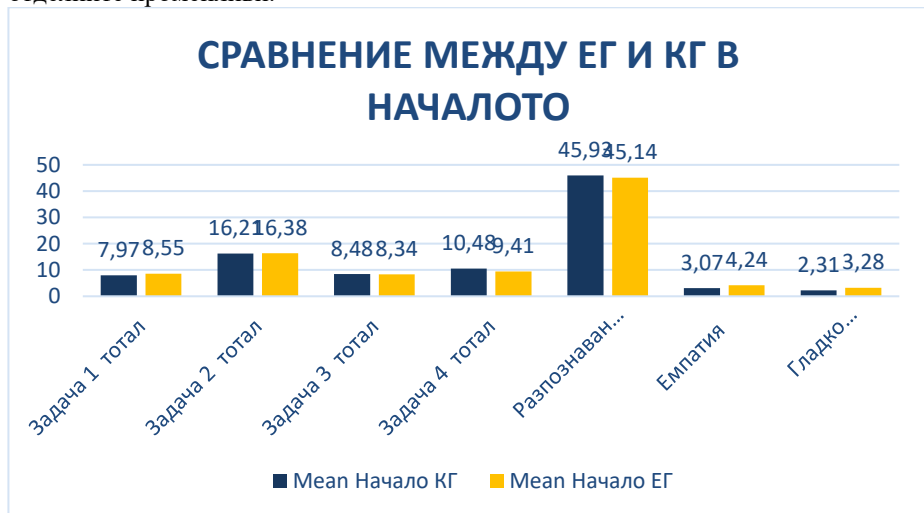
Диаграма №3 Сравнение между крайните резултати на ЕГ и КГ – разликата между средната аритметична за всеки компонент – резултати от таблица №80

Сравнение между ЕГ и КГ група на средната аритметична



Диаграма №3 сравнява средната аритметична на всяка от групите (ЕГ и КГ) на задачите от 1 до 4 в края на изследването и в същото време за трите компонента на емоционалната интелигентност. 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 много 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 успеха на обучителния модел за развитие на емоционалната интелигентност чрез възприемането на музика.

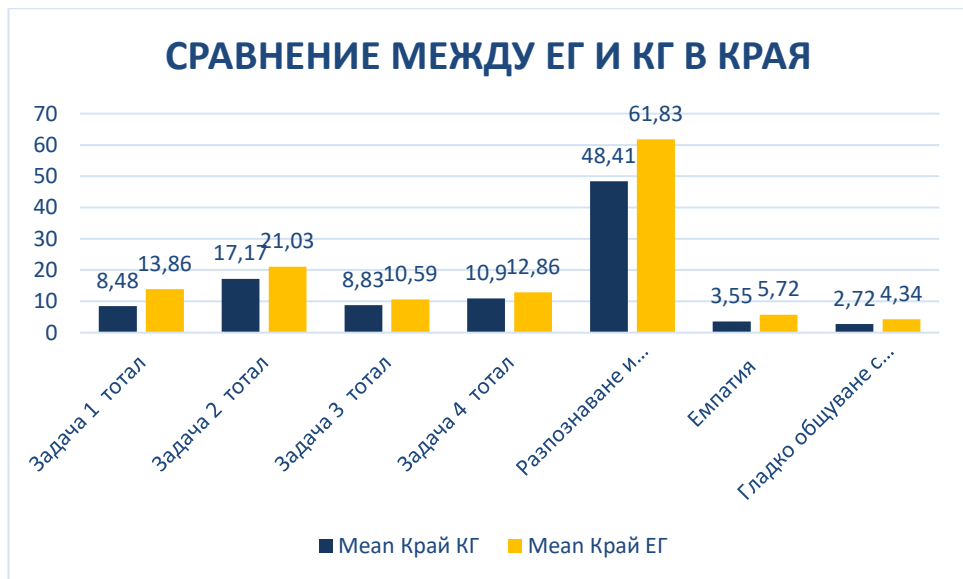
За още повече доказателственост резултатите в началото и резултатите в края на ЕГ и КГ са графично представени на диаграма №4 и диаграма №5. На тях се комбинират данните от таблици №75 и №78. Диаграма №4 за сравнение на резултатите на ЕГ и КГ в началото по отделните променливи.



В диаграма №4 са представени и сравнени резултатите на ЕГ и КГ в началото на експеримента по отделните променливи. Само на 3 от

променливите е налице по-високи резултати на ЕГ в началото, за останалите 4, КГ група има по-високи резултати.

Диаграма №5 за сравнение на резултатите на ЕГ и КГ в края по отделните променливи.



В диаграма №5 навсякъде резултатите в края на ЕГ са по-високи от тези на КГ, включително са се запазили и високите резултати, които ЕГ е имала в началото на изследването.

В следващите диаграми се обобщават данните от статистическата обработка на резултатите с непараметричните методи на Ман-Уитни и Уилкоксън.

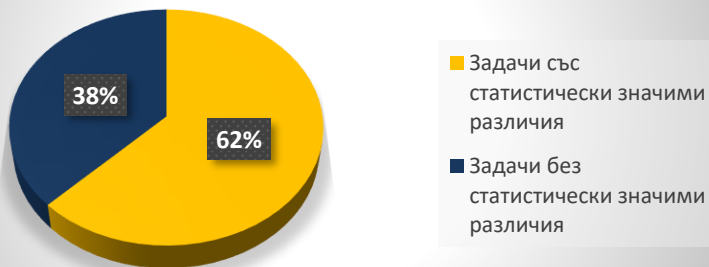
Диаграма №6 Сравнение на резултатите в края от непараметричния метод на Ман-Уитни на ЕГи КГ по айтеми от задача 1 до задача 4.1.



В диаграма №6 са изведени в процентно съотношение айтемите от всички задачи, по които се отчитат статистически значими различия между резултатите на ЕГ и КГ в края на изследването. Резултатите показват, че при повече от половинат айтеми съществуват статистически значими разлики между групите. В айтемите, при които няма различия са отразени емоции, като радост, щастие, умора, тъга, страх – все част от близките и лесно разпознаваеми емоции за децата от тази възраст. Тези данни са в подкрепа на първото от трите предположения произтичащи от основната хипотеза: **Чрез възможностите на дейността възприемане на музика в учебно-възпитателния процес по музика ще се развият способностите на децата да разпознават и изразяват емоциите в себе си и другите.**

Диаграма №7 Сравнение на резултатите в край от непараметричния метод на Ман-Уитни на ЕГи КГ от задача 4.2 до задача 9

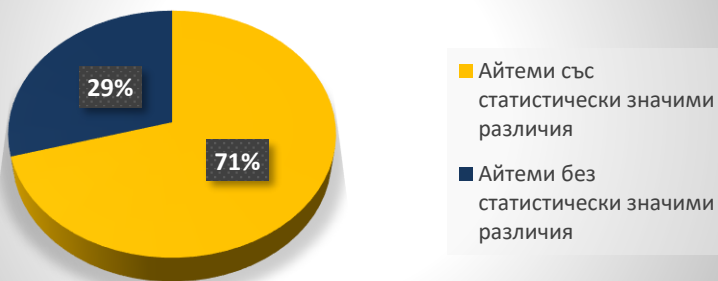
Резултати от задачи от 4.2 до 9



В диаграма №7 налице са много повече задачи, в които отговорите на децата от двете групи се различават значително, цели 62%. Това ни дава основание да приемем, че второто и третото от трите предположения, произтичащи от основната хипотеза са доказани: **Разработеният технологичен модел ще даде възможност на децата да се научат да проявяват емпатия. Музиката и дейността възприемане на музика, използвани като средство за възпитание на децата ще стимулира процесите на самопознание и гладко общуване с другите.**

Диаграма №8 Сравнение на резултатите от непараметричния метод на Уилкоксън на ЕГ по айтеми от задача 1 до задача 4.1.

Задачи 1, 2, 3, 4.1 - ЕГ



На диаграма №8 се отразяват данните на експерименталната група от непараметричния метод на Уилкоксън обобщено. В процентно съотношение са представени общия броя на айтемите от задачи 1, 2, 3 и

4.1 - общо 34. Тези задачи, част от взаимстваната, проективна методика на Т.В. Громова, адаптирана за целите на настоящето изследване 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. На диаграмата се наблюдава висок процент (71%) айтеми, при които има статистически значими различия между началото и края на експерименталната група и само 29% от айтемите, при които няма такива. Интересно е да се отбележи, при кои точно емоции децата нямат голяма промяна. Това са радост, тъга, умора, любопитство и страх. Както вече бе споменато във втора глава, за децата тези емоции са присъщи и познати и затова те не срещат трудности в разпознаването и изразяването им. При всички други емоции (учудване, злорадство, завист, злоба, лакомия, скука, вина, гордост, гняв, срам, обида) са налице статистически значими различия между началният и крайният етап в изследването на ЕГ. Това е много съществена положителна промяна, защото всички те се причисляват към отрицателните, негативно преживявани емоции, с изключение на учудването, а те, както беше установено от резултатите от проведеното изследване са по-трудни за възприемане и вербализиране от децата.

Диаграма №9 Сравнение на резултатите от непараметричния метод на Уилкоксън на КГ по айтеми от задача 1 до задача 4.1.



Същата обработка на данните като при диаграма №8 е направена и след статистическата обработка на резултатите на КГ с непараметричния метод на Уилкоксън на диаграма №9. Резултатите са драстично по-ниски от тези на ЕГ. Тук при едва 9% от всички айтеми се отчитат статистически значими различия между началото и края на КГ

и при 91% не се отчитат такива. Емоциите, при които се наблюдават различия в КГ са: учудване тъга, страх.

Данните от диаграми №8 и №9 са обективно доказателство за потвърждение на първото от трите предположения, произтичащи от основната хипотеза: **Чрез възможностите на дейността възприемане на музика в учебно-възпитателния процес по музика ще се развият способностите на децата да разпознават и изразяват емоциите в себе си и в другите.**

Диаграма №10 Сравнение на резултатите от непараметричния метод на Уилкоксън на ЕГ от задача 4.2 до задача 9



В диаграма №10 обобщено са представени данните от получените резултати след статистическата обработка, където са налице 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 компонента емпатия, със задачи 5.2, 6.1, 6.2 и 8 се измерва компонента 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 диагностицирани с различна методика.

От получените данни от задачи 5.1, 7 и 8, диагностициращи критерия емпатия считаме, че методиката, приложена във формиращият етап на експеримента е ефективна по отношение на този компонент.

Задачи 5.2, и 8 се отнасят до критерия гладко общуване с другите. Предвид огромната трудност от точност, обективност и цялостност в измерването и развитието на този компонент чрез средствата на музиката е изключително важно да се отбележи, че именно при тях се констатират най-големите промени между началният и крайният етап в изследването.

Данните от диаграми №10 са обективно доказателство за потвърждение на второто и третото от трите предположения, произтичащи от основната хипотеза: **Разработеният технологичен модел ще даде възможност на децата да се научат да проявяват емпатия; Музиката и дейността възприемане на музика, използвани като средство за музикално възпитание на децата ще стимулира процесите на самопознание и гладко общуване с другите.**

Диаграма №11 Сравнение на резултатите от непараметричния метод на Уилкоксън на КГ от задача 4.2 до задача 9



За да бъде обективно интерпретирането на данните се прилагат и тези на КГ обработени по абсолютно същия метод. Резултатите са достатъчно красноречиви за липсата на статистически значима промяна между началото и края на КГ по двата търсени компонента – проява на емпатия и гладко общуване с другите, което отново е в подкрепа, доказването на издигнатата хипотеза: **Предполага се, че ако се приложат подходящи музикални задачи, организирани в специално разработена методическа система, в съчетание с подходящ**

музикален материал, може да се стимулира развитие компонентите на емоционалната интелигентност.

ИЗВОДИ

Получените в хода на експерименталното изследване резултати позволяват да се направят няколко основни извода:

1. Прилагането на разработения и апробиран технологичен модел разнообразява и подобрява ефективността на музикално-педагогическата работа;
2. В хода на целенасоченото педагогическо взаимодействие се създадоха условия, осигуряващи едновременното и двупосочно развитие на емоционалната интелигентност както на децата така и на педагозите, което представлява интерес и насочва към предстоящи научни изследвания.
3. Обучението по музика в предучилищна възраст, но и не само, представлява неизчерпаем ресурс от възможности за музикално и личностно развитие на детето.
4. Силно положително влияние, създадения технологичен модел, има върху развитието на емоционалната отзивчивост на децата към музиката и натрупването на богати и разнообразни музикално-слухови представи, а от там и обогатяването с примерни еталони и създаването на интерес към музикалното изкуство като цяло.

От посочените изводи и от потвърждението на работната хипотеза, че ако се приложат подходящи музикални задачи в дейността възприемане на музика в съчетание с подходящ музикален материал, може да се стимулира развитието на емоционалната интелигентност може да се направи генерално заключение, че разработения технологичен модел е ефективен и необходим в музикалното възпитание в предучилищна възраст.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дисертационното изследване е първи по рода си опит за очертаване на неизследвани до този момент връзки и зависимости между развитието на емоционалната интелигентност и процеса на възприемане на музика в музикалните занимания в предучилищна група. Изследването има интегративен характер и обединява информация от три научни полета: психология на емоциите, музиката като изкуство и педагогика на предучилищното възпитание.

Целта на изследването да се създаде технологичен модел, за стимулиране развитието на емоционалната интелигентност с ясна, точна и конкретна последователност в изпълнението на задачите за постигането на високи, търсени резултати е постигната. В хода на работата се утвърдиха технологични решения, насочени към активизиране на цялостната емоционална, психична и интелектуална енергия на децата от предучилищна възраст. Това се постигна чрез включването им в разнообразни музикални дейности, позволяващи удовлетворяването на потребностите от общуване, подражание, нови впечатления, самоизява и успех.

Резултатите, обработени и анализирани с метода на Ман-Уитни показват, че компонента разпознаване и изразяване на емоции в себе си и в другите е с по-високи показатели при ЕГ от колкото при КГ в следствие на апробирания технологичен модел – 56% (виж диаграма №6). От обработката на резултатите с метода на Уилкоксън се проследява прираста в резултатите на компонента разпознаване и изразяване на емоции в себе си и в другите при ЕК от началото към края. В 71% от айтемите има значими различия (виж диаграма №8), докато при КГ те са едва 9% (виж диаграма №9), което потвърждава още веднъж, че при ЕГ този компонент е на по-високо равнище от колкото при КГ и това е в следствие на апробирания технологичен модел.

Резултатите от задачите измерващи равнището на компонентите емпатия и гладко общуване с другите, обработени с метода на Ман-Уитни показват, че в 62% от задачите се наблюдава значителна разлика между децата от ЕГ и КГ, като по-високи са резултатите на ЕГ (виж диаграма №7). От обработката на резултатите с метода на Уилкоксън също се проследява прираста в компонентите емпатия и гладко общуване с другите, като при ЕГ съществена разлика има в 75% от задачите (виж диаграма №10), докато при КГ не се отчитат никакви значими различия между началните и крайните резултатит – 0% (виж диаграма №11).

От теста на Стюдънт се вижда, че и при трите изведени в този труд компонента на емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст има значими различия между началните и крайните резултати (виж диаграма №5).

Резултатите от обработката на данните с трите статистически метода – непараметричните методи на Уилкоксън и Ман-Уитни, теста на Стюдънт, доказват издигнатата хипотеза, че ако се приложат подходящи музикални задачи, организирани в специално разработена методическа система, в съчетание с подходящ музикален материал, може да се

стимулира развитието на емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст.

В **научно-изследователски план** постиженията на този труд очертават нови възможности за проследяване развитието на емоционалния свят на детето от предучилищна възраст и възможностите, които предоставя музиката като изкуство и дейност в музикалните занимания. В **практико-приложен план** резултатите от изследването предоставят технология за последователна работа в музикалните занимания в детската градина, насочени към развитие на емоционалната интелигентност на децата.

НАУЧНИ ПРИНОСИ

От съдържателния контекст на дисертационния труд и направените изводи могат да се посочат няколко основни приносни момента:

1. Дисертационното изследване е първи по рода си опит за очертаване на неизследвани до този момент връзки и зависимости между развитието на емоционалната интелигентност и процеса на възприемане на музика в музикалните занимания в предучилищна група;
2. Направен е опит да се изведе модел на йерархична структура на емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст (6-7 години), съдържаща 3 основни компонента – разпознаване и изразяване на емоции, емпатия и гладко общуване с другите;
3. Създаден и апробиран е технологичен модел за развитие на емоционалната интелигентност на 6-7-годишните деца чрез възможностите на дейността възприемане на музика;
4. Създаден е богат списък от музикални, инструментални произведения с висока художествена стойност и предоставящи възможности за развитие, както на емоционална интелигентност на децата, така и на техните музикални способности и въображение;
5. Проследен бе процеса в постигането на емоционална стабилност, емпатийно отношение и поведение, способност за осъзнаване на собственото емоционално състояние и това на другите.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Спасова, В. Детската филмова музика за развитието на въображението на 6-7 годишните деца. В: Научно-практическа конференция „Образованието и възпитанието в малките населени места” издателство „Авангард Прима“, София, 2014
2. Спасова, В. Стимулиране на емоционалната интелигентност на децата от предучилищна възраст чрез възприемане на музика. В: International journal “KNOWLEDGE”, vol. 19.3, Skopje, p.1261-1265, ISSN 2545-4439, 2017
3. Спасова, В. Афективната таксономия на Кратоул в контекста на музикалното възприемане за развитието на емоционалната интелигентност. В: Международна научно-практическа конференция „Педагогика на музикалните изкуства, художествената култура и хореография в контекста на интернационалното образование“. Украйна 2017
4. Спасова, В., В. Вардарева. Музика, емоционална интелигентност и преодоляване на агресивното поведение. В: учебно помагало „Превенция на агресивното поведение в училище“, ЮЗУ „Неофит Рилски“, 2017г.