

Базулина И. В.

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/12.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 4 (11): в 2-х ч. Ч. I. С. 30-32. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

рода «смысловые центры» в пространственном смысле, представляют «социологические школы». Такая централистская система в преподавании ведет к радикальному противопоставлению условного социологического центра к условной периферии в оппозициях правильный/неправильный, где центру приписываются только положительные качества. Условность определения «смыслового центра» и невозможность даже симулировать понимание всего многообразия социологических концепций приводит к произвольно жесткой редукции в отношении к объемам и различиям, вследствие чего большинство учебников, ориентированных на предпочитаемую «точку отсчета», перечисляет примерно один и тот же набор имен, понятий, определений.

Условность историко-социологического ориентирования порождает устойчивые феномены в преподавании: системы: именного и категориального типа. Система именного типа присутствует в преподавании истории социологии. Имя социолога здесь соотносится с одним, или несколькими «маркерами». Такое соотношение явно редуцирует изучение истории социологии, часто обращая ее в схоластическо-мнемоническую игру, выхолащивая содержательный аспект. История социологии часто начинается изучаться как последовательность таких имен - «маркеров».

Можно выделить несколько широко встречающихся способов, редуцирующих историю социологии через употребление имен «маркеров»: а) квазиисторический: «в начале» была примитивная социология, не выделившаяся из философии, «наивный материализм», недопонимание проблем, путаница в головах и неразборчивость в средствах. Такому подходу присуще рассмотрение концептов в непрерывном временном ряду, в «историческом развитии»; б) пространственный: философия была только в Европе, то есть европоцентризм. Социология присутствует только в каком-то регионе, все другое - не социология (централизм). Этому подходу свойственно упрощенное разбиение историко-социологического поля на четкие ряды «социологических школ» и направлений (партиализм); в) эссенциальный: социология по смыслу и содержанию может быть только такая, какая сложилась в Европе, в Германии, в частности; социология - это то, что делаем мы и пр.

Система категориальных типов имеет преимущественное место в преподавании «систематической социологии». Характерным методом редукции здесь является неоправданно широкое использование достаточно узко локализованного во времени и пространстве социологического аппарата.

Редукционистские методы в преподавании необходимы, но только анализ сложности социологии позволяет сохранить содержательные и терминологические особенности каждой социологической концепции, не сводя их к неразличимости. Ни один из перечисленных случаев не существует обособленно, а системы преподавания представляют смесь этих случаев в разных пропорциях. Исторический концепт в преподавании социологии не является распространенным в силу невозможности смоделировать «достаточно смысловую связанности и историчности» для всех известных нам на сегодня социологических учений, поэтому применяется, как правило, в сильно редуцированном виде. Постструктуралистский концепт в преподавании не распространен в силу своей экзотичности и явного противоречия традициям российского социологического образования, хотя в русле постструктуралистского мышления может дать очень интересные результаты. Финалистский и центристский случаи являются, насколько можно судить по имеющимся учебникам, самыми распространенными и очевидными для преподавания социологии.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Базулина И. В.
ЛГУ им. А. С. Пушкина*

Проблема изучения эмоционального интеллекта является одной из центральных, глубоко и разносторонне изучаемой в современной науке. Этот термин был впервые введен в 1990 году американскими психологами П. Саловеем и Дж. Майером для обозначения комплекса психических свойств, как умение разбираться в собственных чувствах и регулировать собственные эмоции.

Именно способность к самопознанию, эмоциональной регуляции, умение выражать свои чувства, тонко понимать и реагировать на состояния природы характеризует развитие экологической культуры ребенка, в особенности, младшего школьного возраста. Сегодня ученые исходят из положения о том, что, если бы человек анализировал множество проблем путем логического перебора, то он бы не смог быстро принимать решения и действовать. Человеческий мозг должен приписывать к анализу проблем «эмоциональный вес», что ограничивает область выбора наиболее сильными положительными эмоциями. Особенно важна роль эмоционального интеллекта в области развития культуры личности ребенка по отношению к природе.

Сегодня требуется воспитание у ребенка таких качеств, как доброжелательность, тактичность поведения с объектами природы, умение быстро оценивать экологическую ситуацию и нужным образом реагировать на нее. Развитие данных качеств требует развитой чувственной сферы ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы нашего диссертационного исследования позволил сформулировать определение понятия «экологическая культура» младшего школьника. По нашему мнению, экологическая культура - это способность ребенка к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств к природным объектам, предметам, явлениям. Ребенок, находясь в природной среде, спо-

собен управлять своими эмоциями, чувствами, отношениями к природе. Это, прежде всего, осознание своих собственных чувств, самооценка, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, заинтересованность, открытость новому опыту, способность адекватно оценивать и прогнозировать проблемы природной среды. В связи с этим введение понятия «эмоциональный интеллект» в аспект проблемы развития экологической культуры младшего школьника представляется значимой и актуальной задачей.

Эмоциональный интеллект характеризуется как интегративное единство когнитивных, эмоциональных и регуляторных функций, отражающее единство эмоций и интеллекта в познании природы и деятельности в ней.

В современной литературе на данный момент не существует работ, где рассматривается развитие эмоционального интеллекта как базисная составляющая развития экологической культуры. В то же время, в отечественной и зарубежной литературе достаточно глубоко изучены отдельные составляющие, как эмпатия, толерантность, самооценка и другие.

Феномен эмоционального интеллекта в развитии экологической культуры понимается как постижение эмоционального состояния природных объектов, сопереживание им, вчувствование в их эмоциональную жизнь. Умение проникать во внутренний мир природы осуществляется за счет ощущения сопричастности к ее переживаниям.

Исходя из развития эмоционального интеллекта, мы можем сформулировать уровни развития экологической культуры ребенка. Первый уровень - самый низкий, отсутствие интереса к чувствам природы, неумение и нежелание сопереживать ей.

Второй - эпизодическая способность к сопереживанию, проявляющаяся в некоторых ситуациях, связанных с природными предметами и объектами.

Третий уровень - самый высокий. Это постоянное, глубокое, точное понимание проблем природы, умение сопереживать, ощущать проблемы природы как собственные, принимать правильные решения без навязывания других мнений.

Не менее важной составляющей в развитии экологической культуры ребенка является коммуникативная толерантность. Это, прежде всего, общение с природной средой. На наш взгляд, это осознание ребенком необходимости позитивного отношения к себе, овладение навыками позитивного взаимодействия с природой. Низкий уровень толерантности проявляется в том, что ребенок не хочет понимать состояния природы, не умеет скрывать и сглаживать неприятные чувства, плохо реагирует на замечания других. О высоком уровне свидетельствует умение понимать состояния природной среды, принимать правильное решение, учитывая проблемы природы, проявлять терпимость, стремиться к сотрудничеству.

С точки зрения, экологической психологии, здесь важна чувственная подструктура, что включает принятие особенностей чувственного восприятия природы на уровне зрительного, слухового, вкусового, кожного и двигательного ощущений. Развитие данной структуры личности будет происходить в тесном контакте с непосредственными объектами живой и неживой природы, а именно в форме урока под открытым небом. Такой урок дает возможность развивать у ребенка его эмоциональный интеллект, коммуникативную толерантность и способность к самостоятельному поведению в природной среде. Это такое поведение, когда ребенок действует сообразно обстановке и находит верное решение. Самостоятельное поведение формируется в природной среде через природоохранную деятельность, созидание, творчество, достижение результатов за счет внутренних способностей, приобретения умения адекватно действовать в природе.

В основе такого поведения лежит позитивная самооценка себя к природе. Стремление к пониманию проблем природы связано с развитием собственного Я, способностью к сопереживанию, адекватным осознанием собственных качеств поведения, принятия на себя ответственности за свои действия и поступки.

Важной целью констатирующего этапа диссертационного исследования по проблеме развития экологической культуры явилось выявление умения распознавать и понимать эмоциональное состояние природных объектов. В констатирующем эксперименте приняли участие дети младших классов в количестве 103 человек, который проходил в условиях проведения урока под открытым небом. Задания на развитие такого умения включали высказывание учащихся о своем состоянии, настроении, готовности к работе с природными объектами.

Упражнение 1. «Определи чувство природного объекта» имело следующую инструкцию: учащиеся получили карточки, на которых были написаны те или иные эмоциональные состояния или чувства природных объектов. Они читали то, что написано на карточке и старались по очереди, выйдя в центр круга, повернувшись спиной показать это состояние. Задача остальных учащихся - определить, какое состояние или чувство изображено, наблюдая со спины. Примерный перечень состояний и чувств для упражнения: радость дерева летом, удивление дерева зимой, гнев сухого тростника, нетерпение куколки, превращающей в бабочку, страх весеннего ручейка, беспокойство и др. Исследуемые после каждого воспроизведения высказывают свои предположения, а тренер называет его. Затем можно задать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние?».

Упражнение 2. «Изобрази эмоцию природного объекта» включало подготовку: дети делились на подгруппы. Каждой подгруппе давалось задание выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) природного объекта и придумать, как его можно изобразить. Это может быть спокойная речка, костер, насекомое, птица, рыба, ветер и др. В то время как первая группа показывает, что она подготовила, вторая смотрит, затем наоборот.

В Упражнении 3 «Ты такой же...» учащиеся расходятся по лесу, находят себе природный объект, садятся рядом, начинают разговор со слов «Ты такой (такая) же, как я, у тебя...». При этом смотреть надо на объект, стараться говорить ласково, искренне, в спокойном темпе. Затем учащиеся рассаживают вокруг и делятся своими впечатлениями, отвечая на вопросы: «Какие чувства возникли у вас и у вашего собеседника?», «Какие слова вы употребили о состоянии вашего природного друга?».

В Упражнении 4 учащиеся встают около дерева березы, представляют себя внутри дерева: «Ощутите себя внутри дерева летом, осенью, зимой, весной. Проникните внутрь ствола, ощутите температуру, свет, запах, воздух, влажность, попутешествуйте в нем, проникните внутрь листа дерева весной, летом, осенью. Выйдите из дерева». Обсуждение.

Анализ проводимых упражнений позволил выявить, что у 95 % учащихся нет развитых умений сопереживать, сочувствовать природным объектам. В упражнении «Изобрази эмоцию» с одной стороны, были ошибки на недостаточную наблюдательность, неумение найти точное слово для обозначения чувства или состояния природного объекта, а с другой стороны, если изображающему не удалось достичь согласованности в выборе чувств, состояний, то возможно не хватило выразительных средств. Все это было предметом обсуждения. Не все учащиеся (3 %) пользуются мимическими, жестикуляционными и пантомимическими движениями для изображения состояний. Во время обсуждений, как правило, обнаруживается, что основным ориентиром для определения состояний были именно те показываемые движения или мимика лица, которые дети видели или хорошо знают. Учащиеся не могут словесно высказывать предположения о различных состояниях и чувствах природных объектов, не обладают способностью принимать на себя испытываемые состояния природных объектов в данный момент, не могут вообразить или представить чувства, принадлежащие объектам природы. Если природный объект близок ребенку, то он использует те ситуации, которые происходили в реальной жизни.

Учащиеся не могли поставить проблему, которую испытывал природный объект, так как они не видят её, не способны понять, правильно оценить, увидеть, в каком состоянии природный друг, как он может себя вести или проявить в том или ином качестве. После окончания работы выявились учащиеся (83%), которым ни разу не удалось понять состояния природного объекта. Нами не зафиксировано ни одного человека (100%), которые могли сосредоточиться на своих ощущениях сейчас, в данный момент, и перенести ощущения на природный объект. Через определенное время, с помощью наводящих вопросов, респонденты фиксируют лишь одно-два ощущения (82 %), например, радость и грусть, которые им хорошо известны из повседневной жизни. Участники эксперимента часто повторяют свои эмоции, не дополняют их, не могут передать чувства более подробно. Чаще всего дети говорят, выражая эмоции словом «хорошо» (95 %).

Таким образом, данные, полученные в констатирующей части исследования, показывают, что направление, которое мы выбираем, оказывает перспективу и продуктивность работы в процессе пребывания учащихся в природной среде. Реализованная нами идея уроков под открытым небом убеждает нас в своей эффективности, определяет пути развития эмоциональной сферы ребенка, что выводит его на высокий уровень овладения экологической культурой к природе.

Список использованной литературы

1. Вайсбах Христиан. Эмоциональный интеллект / Пер. Павлов А. В. - М.: Лик-пресс, 1998. - 160 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СЕРВИСНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ КУРСА ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Бобровская А. Н.

Волгоградский филиал ФГОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса»

Самостоятельная работа играет ведущую роль в формировании личности будущего специалиста и является необходимым условием развития его потенциальных возможностей. Она должна обеспечивать не только усвоение, контроль и самоконтроль определенных знаний, но и помогать формированию навыков самостоятельного их приобретения.

Практика показывает, что глубокое усвоение студентами сервисных специальностей курса «Психодиагностика» невозможно без самостоятельной работы над литературными источниками, без овладения методами современного психодиагностического исследования. Студенты - будущие специалисты сферы сервиса должны уметь применять психодиагностические знания при решении профессиональных задач.

Формы и методы самостоятельной учебной работы студентов, способствующие их самообразованию и формированию психодиагностических умений и навыков могут быть разнообразными: аннотирование и конспектирование литературы, подготовка реферата, решение психологических задач, учебно-исследовательские задания и самодиагностика.

Аннотирование литературы представляет собой перечисление основных вопросов, рассматриваемых автором в той или иной работе. Особо необходимо выделять вопросы, имеющие прямое отношение к сервисной деятельности или к изучаемой студентом проблеме.

Конспектирование литературы. Сам термин «конспект» означает краткое изложение какой-то статьи, книги, выступления, речи и т.д. Существует мнение, что конспектирование необходимо для лучшего запо-