

Стародубцева Екатерина Владимировна

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема диагностики субъектного опыта личности. Представлены аналитический обзор и обобщение имеющихся в современной психолого-педагогической литературе приемов изучения данного феномена. Отмечено отсутствие действенных методов диагностики уровня сформированности субъектного опыта у младших школьников и обозначены методологические и методические основания для их разработки.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2013/3/53.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (70). С. 177-189. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2013/3/

© 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

Список литературы

1. Белозерцев Е. И., Гонеев А. Д., Пашков А. Г. и др. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.
2. Вербицкий А. А. Проблемы гуманитаризации и гуманизации педагогического образования // Человек как феномен педагогики: материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти педагога О. А. Казанского (ЛГПУ, 4-5 октября 2006 г.): в 2-х т. Липецк: РИЦ ЛГПУ, 2006. Т. 1. С. 15-22.
3. Ефимова Ю. А. Педагогические условия реализации проблемно-деятельностного подхода к профессиональному иноязычному образованию на материале подготовки специалистов по информационным и коммуникационным технологиям в вузе: дисс. ... к. пед. н. Курск, 2007. 166 с.
4. Павлова С. В. Обучение интонационным моделям языка как средство прагматики высказывания (на втором курсе языкового факультета): дисс. ... к. пед. н. М., 1983.
5. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
6. Сластенин. М.: Издательский Дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. 488 с.

УДК 37.015:159.922+159.923

Психологические науки

В статье рассматривается проблема диагностики субъектного опыта личности. Представлены аналитический обзор и обобщение имеющихся в современной психолого-педагогической литературе приемов изучения данного феномена. Отмечено отсутствие действенных методов диагностики уровня сформированности субъектного опыта у младших школьников и обозначены методологические и методические основания для их разработки.

Ключевые слова и фразы: субъектный опыт; компоненты субъектного опыта; диагностика субъектного опыта; критерии оценки субъектного опыта; показатели уровней сформированности субъектного опыта; младший школьный возраст.

Стародубцева Екатерина Владимировна

*Севастопольский городской гуманитарный университет, Украина
katestarvlad@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ[©]

Определение особенностей становления субъектного опыта на ранних этапах обучения в школе позволит с самого начала развития учебной деятельности обеспечить ее субъектную направленность. Проблема изучения субъектного опыта младших школьников предполагает поиск эффективных способов диагностики актуального уровня его развития.

В современной научной литературе представлены методики изучения субъектного опыта (И. А. Кибальченко, Л. М. Кларина, А. Н. Лактионов, И. А. Липчанская, Е. В. Михайлова, А. К. Осницкий, И. Ю. Рыжухина, И. С. Якиманская и др.). Однако в большинстве своем эти методики либо недостаточно структурированы и внутренне согласованы, либо излишне громоздки и предназначены больше для использования в консультативно-исследовательских целях, чем в образовательной практике. Что касается младших школьников, то методики диагностики субъектного опыта у данной возрастной категории отсутствуют.

Проблема поиска действенных способов диагностики субъектного опыта у младших школьников в значительной мере осложняется тем, что в научной литературе нет единства в определении содержания и структуры данного феномена. Разнообразие трактовок субъектного опыта определяет и различия, иногда противоречивые, в подходах к его оценке. Однако результаты имеющихся исследований могут быть эффективно использованы в качестве методической платформы для разработки средств диагностики субъектного опыта младших школьников. Поэтому важен качественный анализ и обобщение существующих подходов к диагностике субъектного опыта с целью выявления эффективных и перспективных путей его оценки. Наиболее полно теоретические и практические аспекты изучения субъектного опыта представлены в работах М. В. Воробьевой, И. А. Кибальченко, И. А. Липчанской, Е. В. Михайловой, А. К. Осницкого, И. Ю. Рыжухиной и др.

Целью данной статьи является обзор и обобщение диагностических приемов изучения субъектного опыта, представленных в современной психолого-педагогической литературе.

В своем исследовании «Становление субъектного опыта ребенка 5-7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения» И. А. Липчанская [3] предложила изучать уровень сформированности субъектного опыта детей с помощью игры с правилами. Для исследования были предложены две серии проб, каждая

из которых, в свою очередь, делилась на несколько частей. За основу при выделении параметров изучения субъектного опыта дошкольников автором была взята модель субъектного опыта А. К. Осницкого [5].

Представленное в работе И. А. Липчанской текстовое описание методики наблюдения довольно сложно использовать в качестве средства диагностики сформированности субъектного опыта. Мы, используя метод табличного структурирования, попытались систематизировать разработку И. А. Липчанской. Систематизация характеристик активности ребенка по первой серии методики наблюдения представлена в Таблице 1.

Табл. 1. Характеристика сформированности субъектного опыта дошкольника по показателям его активности в игре с правилами (на основе теоретических данных И. А. Липчанской)

№	Компоненты субъектного опыта		Показатели активности ребенка					
1	Опыт целеполагания		ставит собственную индивидуальную цель	ставит цель с помощью взрослого	принимает цель от взрослого			
2	Опыт планирования деятельности		самостоятельно планирует предстоящую деятельность	планирует деятельность совместно с взрослым	затрудняется в планировании и при помощи взрослого			
3	Операциональный опыт (характеризуется степенью самостоятельности при выборе и осуществлении способов действий для достижения цели)	Выбор способа действия	выбирает самостоятельно средства и способы	затрудняется при выборе, обращается за помощью к взрослому				
		Осуществление способа действия	самостоятельно осуществляет последовательность действий	затрудняется в осуществлении действий, прибегает к помощи взрослого				
4	Опыт сотрудничества в совместной деятельности	Основные этапы и характеристики совместной деятельности	Формулировка цели деятельности	предлагает цель и настаивает на ней	предлагает цель, но уступает товарищу, взрослому	принимает цель от сверстника, взрослого		
			Планирование деятельности	формирует собственный план	соглашается с планом, предлагаемым сверстником, взрослым			
			Выбор способов и средств для достижения цели	выбирает сам и навязывает сверстнику, взрослому	выбирает сам и действует индивидуально	нуждается в помощи взрослого при выборе способов и средств для достижения цели		
			Распределение обязанностей (активность в распределении обязанностей)	доминирование	предлагает функцию, роль	навязывает функцию, роль	не принимает участие в распределении обязанностей, подчиняется требованиям сверстника, взрослого	
				учет желаний сверстников	учитывает желания другого ребенка, взрослого	исходит из своих интересов		
			Соблюдение правил деятельности	не нарушает			не соблюдает	
				следит за выполнением правил другим ребенком			не замечает нарушений	
				делает замечания сверстнику, дает указания или советы			пассивен во взаимодействии с детьми, выполняет указания других	
				аргументирует замыслы и предложения для партнера				
			Оказание помощи сверстнику	инициативность	помогает по своей инициативе		помогает по просьбе взрослого или товарища	
				настрой	помогает с удовольствием	помогает неохотно	отказывает в помощи ровеснику	

			Учет мнения партнера		считается с мнением других детей	отстаивает свое мнение путем объяснения	настаивает на своем с применением физических воздействий или санкций («не буду играть», «не дам игрушки» и прочее)			
			Решение спорных вопросов	самостоятельность	разрешает самостоятельно			разрешает с помощью взрослого, другого ребенка		
				аргументированность	приводит доводы и аргументы с помощью речи			воздействует на сверстника физически		
5	Опыт саморефлексии				адекватно оценивает полученный результат			неадекватно оценивает полученный результат		
					замечает свои ошибки самостоятельно		замечает свои ошибки с помощью взрослого		не замечает своих ошибок	
					умеет исправить нарушения самостоятельно		исправляет нарушения с помощью взрослого		не умеет исправлять нарушения	

Из таблицы видно, что характеристики деятельности ребенка, которые И. А. Липчанская привлекает в качестве оценочных показателей, внутренне не уравновешены по компонентам субъектного опыта: ни по содержанию, ни по количеству, ни по качеству.

Вторая серия заданий данного исследования была направлена на выявление творческой активности (при принятии цели, планировании, выборе способов и средств достижения цели, объединении усилий для результата, оценке), которая, по мнению автора, определяется особенностями поведения детей в новых неопределенных условиях совместной деятельности. Неопределенность обеспечивалась неполным набором игровых предметов из известных детям ранее игр с правилами (по методике «Неполная игра» Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой). Процедура исследования заключалась в следующем: в игровую комнату приглашались трое детей. Им предлагалась уже известная игра типа «путешествие», но в ней отсутствовал один из главных предметов - кубик, с помощью которого определяется количество «шагов» (без него нельзя реализовать привычные игровые действия). В случае, если дети затруднялись в поиске выхода из такой ситуации, им через 3-5 минут предлагались шесть маленьких картонных карточек (2*4 см), окрашенных с одной стороны (каждая - определенным цветом) и одинаково серых с другой. Если дети и в этих условиях не могут придумать, как действовать, им предлагался нестандартный кубик (таких же размеров, как и в обычном игровом наборе), каждая сторона которого окрашена определенным цветом и не содержит точек для обозначения числа очков [3].

В результате анализа собранного материала наблюдений И. А. Липчанской были выделены критерии и описаны показатели уровней сформированности субъектного опыта у детей 5-7 лет. В качестве основных критериев были определены: самостоятельность, инициативность, творчество, проявляющиеся во взаимоотношениях с взрослым и сверстниками. Однако уровни сформированности субъектного опыта далее И. А. Липчанская определяет по характеристикам компонентов опыта¹, которые по сути у нее и выступают в качестве критериев сформированности субъектного опыта.

Что касается категорий самостоятельности, инициативности, творчества и их взаимосвязи, то и здесь отмечаются некоторые методологические погрешности.

Самостоятельность И. А. Липчанская определяет как способность без посторонней помощи поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, пользоваться средствами и способами взаимодействия с миром. Инициативность, по мнению исследователя, предполагает способность, заключающуюся в постоянном стремлении к самостоятельным действиям, то есть желание ребенка самому начать какую-либо деятельность и вовлечь в нее других людей. При этом важно, чтобы ребенок действовал инициативно не только в знакомой ситуации, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартного решения. Проявление творчества, по мнению автора, подразумевает стремление самостоятельно находить оригинальные способы и средства решения задач деятельности в новых условиях, создание «продукта», отличающегося новизной, оригинальностью, уникальностью. Кроме того, важную роль И. А. Липчанская отводит характеру взаимоотношений ребенка с взрослым и сверстниками в процессе совместной деятельности [Там же].

Далее автор выделила три уровня проявлений «самостоятельности», «инициативности», «творчества» и «характера взаимоотношений с взрослым и сверстниками» как показателей сформированности самостоятельности (см. Таблицу 2).

¹ Опыт принятия цели; опыт планирования; операциональный опыт; опыт сотрудничества; опыт рефлексии.

Табл. 2. Характеристика показателей самостоятельности в играх с правилами (по И. А. Липчанской [3, с. 100])

Уровень	Стремление к самостоятельности	Проявление инициативности	Проявление творчества	Характер взаимоотношений с взрослым и сверстником
низкий	Пассивен в своем стремлении к самостоятельности	Проявление инициативности не наблюдается	Проявления творчества отсутствуют	Плохо координирует свои действия с партнерами. Ждет помощи от взрослого. Принять помощь от сверстника не умеет
средний	Первое проявление стремления к самостоятельности	Первоначальное проявление инициативности в решении возникающих задач	Первые проявления творчества в преобразовании знакомых способов при помощи взрослого	Планирует совместную деятельность со сверстником, но при этом отстаивает свое мнение путем физических воздействий или санкций. По просьбе взрослого оказывает помощь товарищу. С помощью взрослого разрешает спорные вопросы
высокий	Самостоятельное решение задач деятельности	Самостоятельное решение задач деятельности в новых условиях	Элементы творчества в самостоятельном решении задач деятельности	Легко организует сверстников для игры. Контролирует свои действия и партнеров. Разрешает самостоятельно конфликты

Таким образом, автор, с одной стороны, рассматривает рядоположно понятия самостоятельности, инициативности и творчества как критерии оценки субъектного опыта, а с другой - отводит параметру самостоятельности центральное место и объясняет другие критерии субъектного опыта уже через него. Сама расшифровка уровней выраженности показателей очень расплывчата и требует дополнительной конкретизации для ее использования в реальной диагностической практике.

Указанные характеристики самостоятельности и упомянутые раньше (Таблица 1) характеристики активности ребенка далее были использованы И. А. Липчанской для выделения трех уровней сформированности субъектного опыта.

Первый уровень - низкий - репродуктивно-подражательный. Содержание этого опыта деятельности накапливается через опыт другого человека. Дети данного уровня сформированности субъектного опыта принимают только цели, поставленные взрослым. Предварительное планирование, индивидуальный замысел отсутствуют. Возникают трудности в определении последовательности выполнения действий для решения задач деятельности. Дети с данным уровнем сформированности субъектного опыта склонны к репродуктивной деятельности, к использованию готовых способов решения задач при помощи взрослого. Самооценка в основном занижена. Неадекватно относятся к оценке взрослого и сверстников. Рефлексия и способность к волевым усилиям отсутствуют. Под руководством взрослого делают попытки овладеть пооперационным контролем. Не способны самостоятельно преодолевать трудности, при первых же затруднениях обращаются за помощью к взрослому, от помощи сверстников отказываются. По сути, этот опыт нельзя назвать субъектным, так как нет активности субъекта в осуществляемой деятельности.

На наш взгляд, данный уровень характеризует не низкие показатели субъектного опыта, а вовсе его отсутствие.

Второй уровень - средний - поисково-исследовательский. На этом уровне происходит принятие задачи ребенком и поиск средств ее выполнения, как с помощью взрослого, так и самостоятельно. Дети 5-7 лет с таким уровнем сформированности субъектного опыта способны с помощью взрослого принять цели деятельности в знакомых условиях. Иногда самостоятельно могут сформулировать промежуточные цели. Предпочитают пользоваться известными способами и средствами решения задач деятельности. От игровых заданий на перенос знаний, умений в новой ситуации отказываются. Возможность выдвинуть идеи, новые варианты игр, правил предоставляют лидерам, сами от лидирующих позиций отказываются. К заданиям, носящим нестандартный характер, проявляют интерес, но решить их самостоятельно не могут и нуждаются в помощи. Эти дети уже умеют создавать предварительный замысел. Некоторые из них в процессе игры могут преобразовывать известные способы реализации замысла. Самооценка обычно завышена. Успешно осуществляют пооперационный контроль. Промежуточные цели в знакомых ситуациях в основном ставят самостоятельно. Самоконтроль самостоятельно осуществить не могут.

Что касается данного уровня, то, если использовать терминологию В. А. Петровского, его можно расценить скорее как предсубъектный [7].

Третий уровень - высокий - творческий. На этом уровне и сама задача может ставиться ребенком, и пути ее решения избираются новые, нешаблонные, оригинальные. Этот уровень предполагает деятельность, включающую в себя сочетание усвоенных по образцу привычных действий, с одной стороны, и самостоятельно найденных действий, с другой стороны, что подразумевает самостоятельный поиск, создание и конструирование какого-то нового продукта, немыслима без осознания цели поиска. У детей данного уровня сильно развито стремление к достижению новых результатов. Они способны самостоятельно ставить цели, планировать деятельность. Дети этого уровня создают собственный замысел, в котором имеют место элементы новизны, как в содержании, так и в способах деятельности. Способны осуществить широкий перенос знаний, умений в новые ситуации. Самооценка в основном адекватная. Самоконтроль присутствует на

всех этапах осуществления действий, присутствуют коррекция деятельности и рефлексия. Хорошо развитая способность к рефлексии позволяет самостоятельно находить ошибки, избегать нарушений [3]. Обобщенные данные относительно уровней сформированности субъектного опыта ребенка 5-7 лет в игре с правилами по И. А. Липчанской представлены в табличном виде (см. Таблицу 3).

Табл. 3. Характеристика уровней сформированности субъектного опыта ребенка 5-7 лет в игре с правилами (по И. А. Липчанской [3, с. 103])

Уровни	Опыт принятия цели	Опыт планирования	Операциональный опыт (средства и способы, осуществление действий)	Опыт сотрудничества	Опыт рефлексии (оценка и самоконтроль)
1 уровень - низкий - репродуктивно-подражательный	Охотно принимает задачу, когда ее ставит взрослый	Взрослый планирует последовательность осуществления действий	Взрослый демонстрирует выбор средств и способов; совместные действия с взрослым по готовому правилу	Координирует свои действия с партнерами при помощи взрослого	Непосредственно взрослый оценивает действия ребенка. Самоконтроль отсутствует
2 уровень - средний - поисково-исполнительский	С помощью взрослого или самостоятельно принимает задачу в знакомых условиях	Самостоятельно передает отдельные действия и правила игры. При помощи взрослого или самостоятельно раскрывает процесс развертывания знакомых игр	Осуществляет выбор средств и способов решения задачи в известных условиях при помощи взрослого или самостоятельно; перенос действий по правилу в самостоятельную деятельность	При постановке своей цели настаивает на ней. При помощи взрослого планирует совместную деятельность со сверстниками	Контроль своих действий происходит через оценки других. Осознанность контроля собственных действий
3 уровень - высокий - творческий	Самостоятельно понимает и принимает задачу в новых условиях	Самостоятельно придумывает процесс развертывания новых игр	Самостоятельно находит оригинальные способы и средства решения задачи в новых условиях; самостоятельная активность по преобразованию известных правил; реализация новых правил в играх	Принимает цель от сверстника в новых условиях, исходя из общих интересов при решении творческих задач	Оценка собственных возможностей в нестандартных ситуациях

Относительно данных, представленных в Таблице 3, можно отметить: внешне диагностика уровней вполне логична, однако соотнесение Таблиц 1, 2 и 3 приводит к сомнению в психологической обоснованности именно таких содержательных формулировок показателей уровней сформированности субъектного опыта. Представленные в Таблице 3 характеристики показателей субъектного опыта имеют больше теоретическое значение, нежели практическое, а их использование в диагностической практике требует серьезного уточнения.

Несмотря на высказанные замечания, исследование И. А. Липчанской, на наш взгляд, имеет большую ценность как пример разработки схем стандартизованного наблюдения для диагностики сформированности субъектного опыта. Выделенные автором параметры наблюдения акцентируют необходимость учета активности ребенка в ведущей деятельности для разработки программ развития субъектного опыта у детей младшего школьного возраста.

Интересный подход к изучению субъектного опыта представлен в исследовании Е. В. Михайловой [4]. Автор рассматривает субъектный познавательный опыт как представляющий собой предмет и продукт деятельности учения. Этот опыт преобразуется в учении, дополняется новыми знаниями и умениями и реструктурируется за счет включения в его системы новых знаний и умений. Исследование проводилось с подростками 13-14 лет.

В исследовании Е. В. Михайловой изучалось влияние разработанных ею когнитивных карт на формирование компонентов субъектного познавательного опыта учащихся. Анализ изменений в субъектном познавательном опыте осуществлялся на основе специально разработанных критериев.

Компоненты субъектного познавательного опыта Е. В. Михайлова определяет по видам деятельности: знаково-символическая, математическая, речемыслительная, оперирование научными понятиями и учебной самостоятельностью. Для каждого из компонентов подобраны критерии, по которым оценивались изменения, произошедшие в субъектном познавательном опыте учащихся (на примере 8-х классов) после применения когнитивных карт.

Уровень сформированности каждого компонента субъектного познавательного опыта учащихся определялся методом экспертных оценок на основе выделенной системы критериев.

Следует отметить некоторую путаницу в определении основных категорий, привлеченных автором к характеристике субъектного опыта. Так, у Е. В. Михайловой наблюдается синонимическое использование категорий «деятельность» и «компонент субъектного опыта», что видно из Таблицы 4.

Табл. 4. Критериальные характеристики компонентов субъектного познавательного опыта (по Е. В. Михайловой [4, с. 14])

Компоненты субъектного познавательного опыта	Критериальные характеристики компонентов опыта
Знаково-символическая деятельность (<i>по нашему мнению, более корректно была бы следующая формулировка: «опыт знаково-символической деятельности» - Е. С.</i>)	1. Умение составлять формулы 2. Умение обращаться с символами 3. Умение разделять планы (реального и символического) 4. Умение пользоваться схемами для ориентировки в реальности 5. Умение выделять в моделях свойства и отношения, устанавливать закономерности, зафиксированные в них 6. Умение оперировать моделями 7. Умение выражать понятийное содержание в разных знаковых средствах 8. Умение решать задачи, требующие кодирования (декодирования) информации
Математическая деятельность (<i>опыт математической деятельности - Е. С.</i>)	1. Умение осуществлять непосредственно решение задачи, следуя плану решения 2. Умение правильно формулировать ответ задачи 3. Умение представить словесную, описательную форму записи предварительного анализа в форме схематической записи задачи (умение использовать разного рода обозначения, символы, буквы, рисунки, чертежи) 4. Умение осуществлять поиск плана решения задачи 5. Умение осуществлять проверку решения задачи 6. Умение осуществлять анализ выполненного решения задачи для обобщения задачи и выявления рациональности выбранного метода решения задачи
Речемыслительная деятельность (<i>опыт речемыслительной деятельности - Е. С.</i>)	1. Умение выполнять действия по алгоритму, заданному словесным предписанием либо схемой, составлять простейшие алгоритмы 2. Умение производить эквивалентные преобразования текстов внутри одного языка, тождественные преобразования выражений 3. Умение правильно писать, употреблять термины и стандартные обороты речи 4. Умение свободно оперировать стандартными оборотами математического языка 5. Умение осознанно осуществлять адекватный переход с одного математического языка на другой, с естественного языка на один из математических 6. Умение адекватно и лаконично выражать мысль, целесообразно использовать сочетание словесного, символического, графического языков. 7. Умение распознавать одну и ту же ситуацию в различных формах ее описания, переходить от одной формы описания к другой 8. Умение давать адекватные краткие и развернутые ответы на вопрос 9. Умение выражать мысли логично и последовательно
Оперирование научными понятиями (<i>опыт оперирования научными понятиями - Е. С.</i>)	1. Полнота усвоения содержания понятия 2. Степень усвоения объема понятия, являющаяся мерой его обобщенности 3. Полнота усвоения связей и отношений данного понятия с другими 4. Умение отделять существенные признаки понятия от несущественных 5. Умение оперировать понятиями в решении определенного класса задач познавательного и практического характера 6. Умение классифицировать понятия, правильно их соотносить друг с другом
Учебная самостоятельность (<i>опыт учебной самостоятельности - Е. С.</i>)	1. Умение анализировать содержание и структуру текстов любого вида, преобразовывать в разных целях заданный текст, контролировать порождение собственного текста 2. Умение и потребность контролировать соответствие использованных средств для решения задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов-предписаний, образцов 3. Умение сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму для собственного ответа или решения задачи, использовать ту и другую форму во взаимосвязи 4. Умение ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкции, образцах заданного материала 5. Мотивационная готовность к открытию новых систем действий и операций в ходе обучения и сохранность положительной мотивации к ним 6. Контрольное и оценочное отношение школьников к процессу своей работы над материалом, прогнозирование ими результатов этой работы 7. Непосредственный интерес/безразличие к предмету в целом 8. Оценка учеником социальной значимости этого предмета 9. Оценка учеником роли той или иной дисциплины в его планах на будущее 10. Эмоциональный комфорт/дискомфорт (при предъявлении ученику нового для него нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей) 11. Наличие/отсутствие «ошибкобоязни» в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения 12. Потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала 13. Потребность в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности

Безусловно, в данном случае речь идет не о деятельности, а об опыте деятельности как компоненте целостного субъектного познавательного опыта. То есть, правильнее было бы, по нашему мнению, говорить о проявлениях субъектного познавательного опыта в определенных видах учебной деятельности детей.

Для анализа различной степени проявления критериев сформированности субъектного познавательного опыта учащихся Е. В. Михайловой была разработана трехуровневая (низкий, средний и высокий) шкала проявления критериев. При этом каждому из уровней был присвоен балл, а именно: низкий уровень - 1 балл, средний - 2 балла, высокий - 3 балла. Балльная система позволила определить средний балл сформированности каждого компонента субъектного познавательного опыта на начальном и заключительном этапах эксперимента в экспериментальном и в контрольном классах и проследить динамику становления компонентов субъектного познавательного опыта [Там же].

В данном исследовании весьма интересной является идея привлечения экспертов для оценки выраженности тех или иных характеристик субъектного опыта, для диагностики его сформированности, а также построение характеристик субъектного опыта с опорой на проявление того или иного компонента в конкретном виде учебной деятельности. Однако сами характеристики носят весьма размытый характер и требуют отдельного разъяснения, что усложняет работу экспертов при реальной оценке сформированности субъектного опыта у конкретного испытуемого.

В исследовании М. В. Воробьевой [3] субъектный опыт изучался в контексте анализа взаимосвязи развития навыков саморегуляции и успешного профессионального самоопределения.

Основной задачей экспериментального исследования М. В. Воробьевой было изучение процесса формирования регуляторных умений и компонентов субъектного опыта учащихся восьмых-девярых классов средней общеобразовательной школы. Для этого автором были предложены специальные занятия (по авторской методике «Субъектно-рефлексивный анализ планирования и реализации деятельности») [5, с. 18]. На занятиях были использованы два вида диагностико-формирующих заданий: одно - для обеспечения рефлексии регуляторных умений у учащихся, другое - для репрезентации связей регуляторных умений с компонентами субъектного опыта при их актуализации.

В первом задании учащиеся продумывали дела, намечаемые на ближайшую неделю. Планирование и оценка различных моментов исполнения дел требовали осознания, продумывания, примеривания к своим возможностям условий их осуществления. Таким образом, учащиеся оказывались перед необходимостью отработки (хотя бы в плане представлений) умений саморегуляции, необходимых для выполнения заданий. Во втором задании, через неделю, учащиеся отмечали особенности действительного исполнения планируемых дел, в соответствии с заданными критериями оценки (связанными, по мысли автора, с различными компонентами субъектного опыта). Отставленное во времени воспроизведение особенностей реализации планируемых дел с необходимостью обращало учащихся к анализу позитивных и негативных моментов саморегуляции собственных усилий и обращало их к тем конкретным умениям, которые и обеспечивают требуемые функции саморегуляции: целеполагание, моделирование и др. [3].

Разработанная М. В. Воробьевой диагностическая методика весьма ценна тем, что сделан акцент на изучении феномена рефлексии (саморефлексии) как сущностного компонента субъектного опыта. При разработке диагностической и развивающей программ для младших школьников эти наработки могут быть использованы при определении целевых ориентиров формирующих воздействий, хотя использование их в качестве содержательной платформы для дифференциальной диагностики уровней сформированности субъектного опыта весьма проблематично в силу возрастных особенностей саморегуляции младших школьников.

И. Ю. Рыжухина в своем исследовании субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ опирается на разработанную И. С. Якиманской модель субъектного опыта, в которой выделены его типы: познавательный, коммуникативный и созидательный [8]. Исследование проводилось с участием школьников от 8 до 16 лет.

По мнению И. Ю. Рыжухиной, познавательный субъектный опыт отражает ступени постижения субъектом закономерностей окружающей действительности. Этот опыт характеризует мировоззренческая компетентность, основой которой являются образы, модели и понятия «концептуальной системы» окружающего мира, выстраиваемой субъектом в процессе его жизнедеятельности. Познавательный субъектный опыт представляет собой сплав психофизиологических и личностных характеристик, отражающихся в многообразии склонностей и предпочтений в познании окружающего мира.

Коммуникативный субъектный опыт понимается автором как компетентность в общении, в субъект-субъектных отношениях, отражающих специфику межличностных связей. Коммуникативный опыт является показателем степени взаимопонимания и согласованности системы ценностных ориентаций субъекта с социальным окружением в целом и в конкретной ситуации общения в частности.

Созидательный (творческий) субъектный опыт характеризуется особой направленностью субъекта на самоактуализацию, отраженную в стремлении выразить собственное отношение к предметам и явлениям действительности, к ситуации; полно и ярко проявить себя. В этом виде опыта ярко выражен ассоциативный план построения образов, симультанное многообразие средств и способов реализации различных видов деятельности.

И. Ю. Рыжухина отмечает, что каждый из перечисленных типов субъектного опыта может быть ведущим в разные периоды онтогенеза и в разных жизненных ситуациях. Важно выявить индивидуальное содержание и структуру этого опыта, его направленность в зависимости от ситуации (видов деятельности), в которой он

реализуется. Для этого был разработан перечень характеристик психической деятельности, соотносимых с видами субъектного опыта [Там же]:

1. особенность восприятия ситуации (в данном случае - учебной);
2. мотивация;
3. направленность как личностная ориентация;
4. системность или хаотичность действий;
5. способность контролировать собственные действия;
6. вербализация, использование речи как средства общения (активно общается с окружающими) или средства рассуждения (материализация умственных действий - практическую деятельность сопровождает комментариями);
7. предпочитаемые средства самовыражения, самореализации в динамике учебной ситуации;
8. адекватность использования ведущего типа субъектного опыта в конкретной учебной ситуации;
9. результативность использования данного опыта в учебной ситуации, что определяет успешность учебной деятельности.

Каждая из представленных характеристик, по мнению исследователя, по-разному проявляется в учебной ситуации, по-разному влияет на ее ход, поэтому в качестве основной задачи учителя автор выделяет распознавание типологических особенностей субъектного опыта учеников и умение соотносить их позитивные стороны с целями, задачами и практической учебной деятельностью на конкретном уроке. Для определения ведущего типа (вида) субъектного опыта учащихся на уроке автором была предложена диагностическая схема. Эта схема с некоторыми нашими уточнениями (курсив) представлена в Таблице 5.

Представленные в таблице характеристики, по мысли автора, могут использоваться и как ориентиры для наблюдения за учащимися, и как параметры экспертной оценки. Однако, на наш взгляд, недостатком предложенной схемы анализа субъектного опыта является недостаточная конкретность характеристик его проявлений. При отсутствии специальной подготовки при работе с данной схемой может возникнуть множество вопросов и разногласий в понимании характеристик. Например, неясно, как практически можно оценить компонент «Адекватность использования ведущего типа субъектного опыта»: что чему и как именно должно соответствовать? Не совсем ясно и то, как автор предполагает проведение самой процедуры диагностики того или иного типа субъектного опыта.

Высказанные замечания не уменьшают достоинств данной работы, касающихся содержания параметров оценки компонентов субъектного опыта и логичности их компоновки в диагностической таблице.

Базовым для большинства исследований субъектного опыта является фундаментальное исследование А. К. Осницкого [6]. Автор провел обширное исследование с целью выявления сформированности компонентов регуляторного опыта как центральной части более общего субъектного опыта и их связи с успешностью обучения на первых этапах профессионального самоопределения личности. Для решения задач исследования были сопоставлены самооценки учащихся, их взаимные оценки с экспертными оценками и реальными успехами в трудовом обучении. При этом анализировались как сформированность компонентов регуляторного опыта, так и успешность обучения и типичные для каждого учащегося особенности выполнения профессионально-практических заданий. Были подобраны средства оценки сформированности каждого из компонентов составляющих субъектного опыта учащихся: 1. ценностного опыта; 2. опыта привычной активности; 3. операционального опыта; 4. опыта сотрудничества; 5. опыта рефлексии.

Сформированность ценностного опыта автором было предложено изучать на основе оценки выраженности и устойчивости преобладающих интересов учащихся (по методике «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е. А. Климова, модифицированной А. К. Осницким, и методике, выявляющей выраженность интереса к учебным дисциплинам у студентов).

Ряд особенностей формируемого опыта ценностей, операционального опыта и опыта привычной активности позволяет выявить методика оценки субъектного контроля (ОСК), разработанная А. К. Осницким. Эта методика, в контексте диагностики регуляторного опыта и субъектности учащихся, позволяет выяснить степень сформированности внутренних опор, внутренних ориентиров при решении задач в сфере действий, сфере отношений, сфере решения личных проблем.

Для исследования одной из сторон ценностного опыта учащихся - отношения к различным типам деятельности - по критериям интерес, значимость для будущей жизни, будущей профессии и временные затраты использовалась методика РОФА Е. М. Бохорского.

Оценка сформированности опыта привычной активности осуществлялась с помощью причинных объяснений, используемых учащимися для объяснения успешности выполнения заданий. В основу этого изучения были положены материалы зарубежных и советских исследователей «каузальной атрибуции» (Х. Хекхаузена, Г. С. Прыгина, В. В. Фадеева). Также изучение сформированности опыта привычной активности проводилось с точки зрения ожидаемых успехов и неудач в связи с различными ситуационными характеристиками заданий. Для этого использовались: методика «причинных объяснений» А. К. Осницкого, методика ОСК и методика экспертной оценки самостоятельности учащихся преподавателями и мастерами производственного обучения (ЭОС).

Оценка сформированности операционального опыта осуществлялась на основе обобщения результатов диагностики умений саморегуляции по методикам А. К. Осницкого: оценка учащимися своей самостоятельности (СамОС), ЭОС, опросник саморегуляции и ОСК.

Табл. 5. Таблица для сравнительного анализа типов субъектного опыта (на основе разработки И. Ю. Рыжухиной [8, с. 62])

Параметры сравнения	Характеристика типов субъектного опыта		
	Познавательный	Коммуникативный	Созидательный (творческий)
<i>Восприятие учебной ситуации</i>	1. Учебная ситуация воспринимается адекватно. Отмечается готовность к новой ситуации деятельности	1. Учебная ситуация воспринимается неадекватно: как ситуация общения. Отмечается готовность к общению в процессе любой деятельности	1. Учебная ситуация воспринимается как ситуация, предполагающая творчество, и рассматривается как поиск новых средств самовыражения
<i>Характер мотивации</i>	2. Мотивация направлена на получение новой информации (учебную деятельность)	2. Мотивация на общение с окружающими	2. Мотивация на творческую деятельность
<i>Фокус личностной ориентации</i>	3. Личностная ориентация направлена на учебную деятельность. Отмечается понимание правил этой деятельности и их принятие	3. Высокая потребность в сотрудничестве. Личностная ориентация направлена: • на близких людей • на учителя • на сверстников • на себя с проявлением ожидания похвалы, поддержки и помощи	3. Личностная ориентация направлена на творческую деятельность и реализацию собственных интересов
<i>Планирование учебной деятельности</i>	4. Проявляется умение планировать действия, их последовательность, конструктивность	4. Проявляется неустойчивость в планировании, в результате чего наблюдается внешний разброс действий. Отмечаются трудности в выполнении правил деятельности	4. Конструктивизм планирования проявляется избирательно, только в привычной деятельности со знакомым материалом
<i>Самоконтроль</i>	5. Отмечается высокий уровень самоконтроля, самостоятельность	5. Постоянное соотнесение себя с другими как проявление самостоятельности и самоконтроля	5. Самоконтроль проявляется как отказ от регламентированной деятельности во избежание неудач
<i>Роль речи в саморегуляции</i>	6. Речь используется как средство рассуждения	6. Речь используется как средство общения. Вербализация выполняемых действий (чаще вопросительного характера) проявляется как потребность в постоянном внешнем контроле	6. Речь присутствует как внутренний монолог при малой внешней общительности
<i>Активность в выполнении учебных действий</i>	7. Исполнительность в осуществлении учебных действий	7. Инициатива направлена на общение с окружающими для подключения их к собственной деятельности, если такового не происходит, то по отношению к деятельности проявляются вялость и пассивность	7. Исполнительность и инициатива проявляются только в ситуации, предполагающей творчество, следовательно, не являются постоянными. Отмечается пассивность в ситуациях, требующих строгого выполнения правил
<i>Адекватность использования ведущего типа субъектного опыта</i>	8. Соответствие собственной учебной деятельности целям усвоения знаний	8. Отсутствие соответствия	8. Соответствие опыта отмечается только в учебной ситуации, предполагающей творчество
<i>Результативность использования ведущего типа субъектного опыта</i>	9. Соответствует ожидаемому результату. Учебная деятельность успешная	9. Активное общение не соответствует ожидаемому результату учебной деятельности	9. Учебная деятельность частично соответствует ожидаемому результату, особенно при выполнении творческих заданий

Следует отметить, что оценивание умений саморегуляции при исследовании операционального опыта учащихся требует определенного дополнительного обучения экспертов.

При изучении сформированности опыта сотрудничества использовались: методика определения социальной направленности (опросник «СН») А. К. Осницкого, стандартизированное интервью «Доминирующая

социальная ориентация личности» и социометрия в модификации А. К. Осницкого, а также частично материалы, полученные при оценке других видов опыта.

В диагностике сформированности опыта рефлексии А. К. Осницкий опирался на самоанализ учащимися своих умений саморегуляции (по методике М. В. Воробьевой, методике СамОС, методике «причинных объяснений» А. К. Осницкого) и результаты социометрии (в модификации А. К. Осницкого).

Таким образом, А. К. Осницким предложена обширная и методологически выверенная программа анализа сформированности субъектного опыта на основе углубленной диагностики каждого из выделенных видов опыта. Однако сам процесс диагностики весьма трудоемкий, и педагогу самостоятельно охватить такой объем диагностической работы не под силу, а практика педагогической деятельности требует некоей унифицированной схемы выявления сформированности компонентов опыта учащегося для эффективной организации педагогического процесса. Данная работа интересна как научный анализ феномена, но использовать ее результаты в ходе текущей массовой педагогической практики достаточно сложно.

И. А. Кибальченко свое исследование компонентов учебно-познавательного опыта [2] построила, исходя из трех диагностических серий в соответствии с выделенными ею формами опыта (понятийный и метакогнитивный опыт; субъектный опыт; учебно-познавательный опыт). Выборку составили подростки 7-х классов, старшеклассники из 10-11-х классов и студенты 3-4-х курсов.

Первая серия проб была направлена на изучение характеристик понятийного и метакогнитивного опыта у всех обучающихся с низкой и высокой успеваемостью. Использовались следующие методики.

Для изучения понятийного опыта:

1. «Формулировка проблем» М. А. Холодной.
2. «Семантический дифференциал» в модификации М. А. Холодной для изучения особенностей эмоционально-оценочных впечатлений на уровне первичного анализа физических задач.

Для изучения метакогнитивного опыта:

1. Методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана.
2. Методика «Идеальный компьютер» М. А. Холодной.
3. Методика «Конструирование мира» Е. Ю. Савина.

Основной задачей второй серии исследования было изучение характеристик субъектного опыта подростков, старшеклассников и студентов с высокой и низкой успеваемостью по следующим параметрам: учебная активность, рефлексивность и саморегуляция. Для этого использовались следующие методики:

1. Вопросник учебной активности школьника А. А. Волочкова (ВУАШ). Оценивался общий показатель по возрастам.
2. «Опросник саморегуляции» А. К. Осницкого для изучения сформированности у подростков и старшеклассников умений саморегуляции.
3. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССМП) для студентов. Здесь в первую очередь внимание обращалось на степень осознанной саморегуляции (общий уровень). Этот интегральный показатель, как отмечает автор, отражает актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью.
4. Опросник А. В. Карпова для диагностики рефлексивности.

Третья серия была направлена на исследование рефлексивного и ментально-репрезентативного компонентов учебно-познавательного опыта, особенностей его структурной организации в аспекте связи с ментальным и субъектным опытом. Для изучения рефлексивного компонента использовалась развивающая методика рефлексивно-оценочного компонента учебно-познавательного опыта, разработанная И. А. Кибальченко. Ментально-репрезентативный компонент изучался посредством анализа рисунков понятия «учебно-познавательный опыт» как варианта словесно-образного перевода содержания этого понятия и описания рисунков по степени обобщенности образного перевода.

Следует отметить, что проделанная И. А. Кибальченко исследовательская работа имеет большую теоретическую ценность для определения феномена «субъектный познавательный опыт» и способов его изучения, однако предложенный автором диагностический комплекс весьма обширен и трудоемок для его использования в реальной образовательной практике и требует дополнительного обучения педагогов для его применения.

Обобщая все вышеизложенное, можно отметить, что представленные в современной научной литературе исследования, посвященные методам диагностики субъектного опыта, можно разделить на три основные группы: изучение субъектного опыта на основе программ наблюдения за проявлениями характеристик того или иного вида опыта в деятельности; изучение субъектного опыта с использованием схем и карт экспертной оценки с выявлением характеристик выраженности компонентов опыта; оценка субъектного опыта на основе комплекса методик диагностики сформированности его компонентов.

Сводная информация, касающаяся методов диагностики субъектного опыта, представлена в Таблице 6.

Табл. 6. Характеристика методик изучения субъектного опыта (по данным научной литературы)

Методика	Автор	На что направлена методика	Кон-тингент	Краткая характеристика методики	Источник
Авторская методика наблюдения за активностью детей	И. А. Липчинская	Выявление уровней сформированности субъектного опыта по активности	Дошкольники 5-7-летнего возраста	Методика представляет собой программу наблюдения за поведением ребенка в знакомой и новой / неопределенной игровой ситуации. Методика оснащена описательными характеристиками уровней сформированности субъектного опыта ребенка	Липчанская Ирина Анатольевна. Становление субъектного опыта ребенка 5-7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2003. 200 с.
Авторская карта экспертной оценки сформированности компонентов субъектного познавательного опыта	Е. В. Михайлова	Изучение компонентов субъектного познавательного опыта в различных видах учебной работы	Подростки 13-14 лет	Методика представляет собой карту экспертной оценки сформированности компонентов субъектного познавательного опыта. Компоненты соответствуют видам деятельности. Каждому из компонентов предписаны критериальные характеристики деятельности	Михайлова Елена Вячеславовна. Формирование субъектного познавательного опыта учащихся индивидуализированными средствами обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Петрозаводск, 2008. 192 с.
Авторская методика «Субъектно-рефлексивный анализ планирования и реализации деятельности»	М. В. Воробьева	Изучение регуляторных умений и компонентов субъектного опыта	Учащиеся 8-9-х классов	Методика состоит из диагностико-формирующих заданий: одни направлены на обеспечение хотя бы частичной рефлексии регуляторных умений учащихся; другие - репрезентации связей регуляторных умений с компонентами субъектного опыта при их актуализации	Воробьева Маргарита Владимировна. Анализ сформированности саморегуляции в профконсультировании школьника: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1994. 147 с.
Авторская карта сравнительного анализа ведущего типа субъектного опыта учащихся	И. Ю. Рыжухина	Выявление ведущего типа субъектного опыта учащегося	Дети от 8 до 16 лет	Методика состоит из характеристик основных типов субъектного опыта и параметров для их сравнения. Выделенные характеристики позволяют определить ведущий тип субъектного опыта учащихся	Рыжухина Ирина Юрьевна. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2000. 129 с.

1. Методика ДДО Е. А. Климова в модификации А. К. Осницкого, методика ОСК А. К. Осницкого, методика «Ранжированная оценка форм активности» (РОФА) Е. М. Бохорского 2. Методика «причинных объяснений» А. К. Осницкого, методика ОСК А. К. Осницкого и экспертной оценки самостоятельности учащихся (ЭОС) 3. Самоанализ учащихся по методике СамОС А. К. Осницкого, опросника саморегуляции А. К. Осницкого и методики ОСК А. К. Осницкого 4. Опросник «СН» А. К. Осницкого, стандартизированное интервью «Доминирующая социальная ориентация личности» и социометрия в модификации А. К. Осницкого 5. Методика М. В. Воробьевой, социометрия в модификации А. К. Осницкого, методика «причинных объяснений» А. К. Осницкого и самоанализ учащихся по методике СамОС А. К. Осницкого	А. К. Осницкий	1. Оценка выраженности и устойчивости преобладающих интересов учащихся и ценностного опыта 2. Оценка сформированности опыта привычной активности 3. Оценка сформированности операционального опыта (осуществлялась оценка общего запаса умений) 4. Изучение опыта сотрудничества 5. Диагностика опыта рефлексии (анализ оценок учащимися своих умений саморегуляции)	Учащиеся СПТУ	Методика представляет собой диагностический комплекс, состоящий из пяти блоков методик на выявление сформированности каждого из компонентов субъектного опыта по А. К. Осницкому	Осницкий Алексей Константинович. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., 2001. 370 с.
--	----------------	--	---------------	--	--

Проведенный анализ диагностических приемов изучения субъектного опыта, представленных в современной психолого-педагогической литературе, позволил сделать следующие **выводы**:

1. Младший школьный возраст является особенно важным этапом в становлении субъектного опыта. В этот период происходит становление самосознания ребенка, произвольности и осознанности познавательных процессов и поведения, ребенок становится способным к осмысленному накоплению опыта, обусловленному особенностями организации учебной деятельности и активным развитием рефлексии. Для ребенка становится возможным осознанное переструктурирование собственного опыта.

2. На сегодняшний день отсутствуют действенные методы диагностики уровня сформированности субъектного опыта у младших школьников. Используемые методики изучения субъектного опыта невозможно применять напрямую для оценки опыта младших школьников. Помимо возрастной специфики, практически все представленные методики масштабны и требуют специальной психологической подготовки экспертов.

3. Представленные в современной психолого-педагогической литературе исследования, посвященные диагностике субъектного опыта детей, подростков и юношей, могут послужить эффективной методической и методологической платформой для разработки способов диагностики субъектного опыта у младших школьников.

Список литературы

1. Воробьева М. В. Анализ сформированности саморегуляции в профконсультировании школьника: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. 28 с.
2. Кибальченко И. А. Интеграция учебного и познавательного опыта обучающихся: структура, динамика, технологии: дисс. ... д-ра психол. наук. Ростов-на-Дону, 2011. 364 с.

3. Липчанская И. А. Становление субъектного опыта ребенка 5-7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 200 с.
4. Михайлова Е. В. Формирование субъектного познавательного опыта учащихся индивидуализированными средствами обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2008. 192 с.
5. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5-19.
6. Осницкий А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001. 370 с.
7. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1993. 67 с.
8. Рыжухина И. Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000. 129 с.

УДК [94:37.018.2]«1921/1939»

Исторические науки и археология

Автор статьи исследует политику польской власти в религиозно-церковной сфере в 20-30-е годы XX века на этнических территориях славянских национальных меньшинств (Холмщина, Волынь и Полесье). Особое внимание уделено эволюции правового статуса Православной Церкви в Польше: от независимости до полного подчинения польскому правительству. Раскрыты попытки польской власти под видом придания Православной Церкви статуса автокефальной задержать на неопределённый срок действие «Временных правил взаимоотношений правительства и Православной Церкви в Польше» - единственного нормативного документа, который определял структуру многомиллионной Православной Церкви в Польше и её взаимоотношения с государством. Автор приходит к выводу, что действия польского правительства были частью несправедливой национальной политики по отношению к национальным меньшинствам (в первую очередь славянским), направленной на их полную полонизацию и ассимиляцию.

Ключевые слова и фразы: правовой статус; экзархат; автокефалия; временные правила; полонизация; ассимиляция.

Степанчук Оксана Петровна

Институт всемирной истории Национальной академии наук Украины

key_s@ukr.net

ПРАВОВОЙ СТАТУС ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В ПОЛЬШЕ (ХОЛМЩИНА, ВОЛЫНЬ, ПОЛЕСЬЕ) В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА[©]

В начале 1920-х годов в соответствии с условиями Рижского мирного договора 1921 года в состав Польского государства были включены земли с украинским и белорусским населением. Исторически сложилось так, что подавляющее большинство жителей Волыни, Холмщины и Полесья исповедовали православие. По данным переписи населения 1921 года, в Польше насчитывалось около 4 млн человек православного вероисповедания [16, с. 36]. Однако статус Православной Церкви в Польше не был в должной мере юридически оформлен. Суть проблемы состояла в том, что вопрос узаконивания деятельности Церкви был тесно связан с национальной политикой польского правительства относительно «восточных окраин» и являлся одной из важнейших внутренних проблем государства [17, с. 100].

На взаимоотношения между Православной Церковью и польской государственной властью, которая имела поддержку польской общественности, в значительной степени влияли воспоминания о недавнем прошлом: раздел Польши, развитие и укрепление царским правительством Православной Церкви за счёт Католической и т.д. После восстановления независимости в изменённых политических реалиях следовало ожидать пересмотра прежних взаимоотношений, что должно было вызвать некоторое ограничение прав и свободы Православной Церкви в Польше [Ibidem].

Польская власть не желала, чтобы Православная Церковь на её территории подчинялась чужой и враждебной относительно польской государственности, власти большевистской России. Правительство Польши небезосновательно опасалось, что революционно-большевистское влияние сможет проникнуть через границу и обострить общественно-политическую жизнь в государстве [3, с. 10].

Таким образом, возник антагонизм между польским правительством и Католической Церковью, которую поддерживало государство, с одной стороны, и Православной Церковью - с другой [17, с. 101].

Необходимо отметить, что православное духовенство, состоявшее в основном из этнических россиян, очутившись не по своей воле под польской властью, мечтало о возврате к прежним временам, по крайней мере, в своей церковной сфере, что еще более усугубляло сложившуюся ситуацию [3, с. 12]. Вот как писал печатный орган Православной Церкви в Польше журнал «Воскресное чтение» в одном из своих номеров: «Вокруг корней моего дерева рассыпаны ядовитые грибы. Грибы - малые народы, выросшие возле насквозь прогнившего русского корня <...> когда наступила для меня неблагоприятная погода, они размножились <...> но высохнут, как только повеет горячий ветер из моих сухих и бескрайних степей» [2, с. 58].