

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37

ББК 63. 4(4Укр); 79.1 + 63.3 (4Укр)

М 74

Рекомендовано до друку кафедрою мовної підготовки іноземних громадян (протокол №4 від 11.11.2014) та Науково-дослідним центром історичного краєзнавства (протокол №1 від 27.10.2014) Сумського державного університету

М 74 **Мова**, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі : збірка наукових праць Випуск I / [упор. В. Б. Звагельський]. - Суми : Сумський державний університет, 2014. - Вип. I. - 192 с.

Редакційна колегія:

Власенко В.М. - к. і. н., доц.; Волкова О.М. - к. філол. н., доц.; Гедз О.В.; Дегтярьов С.І. - к. і. н., доц.; Завгородній В.А.; Звагельський В.Б. - к. філол. н., с. н. с., доц. (голова); Казанджиєва М.С. - к. п. н., доц.; Леміш Н.О. - к. і. н., доц.; Набок М.М. - к. філол. н.; Нестеренко В.А. - к. і. н., доц.; Садівничий В.О. - к. н. із соц. комунік., доц.; Шевцова А.В. - к. філол. наук., доц.

Упорядник

Звагельський В.Б.

Перший випуск збірки наукових праць “**Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі**” містить статті, розвідки та повідомлення, присвячені різноманітним актуальним питанням гуманітарних дисциплін.

Серед авторів переважно науковці Сумського державного університету, краєзнавці та студентська молодь.

Для науковців, викладачів та вчителів, краєзнавців.

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37

ББК 63. 4(4Укр); 79.1 + 63.3 (4Укр)

так и принципы, учитывающие особенности автономного компьютерного обучения (автономности, интерактивности).

Таким образом, использование возможностей словаря позволяет значительно интенсифицировать процесс подготовки иностранных студентов-медиков к прохождению клинической практики.

Литература:

1. Антонова И. А., Христиансен И. А. О методических принципах создания профессионально-ориентированного пособия по русскому языку для иностранных учащихся // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. - М.: МАКС Пресс, 2003. - Вып. 25. - 200 с.
2. Беляев М.И. Из опыта создания электронных учебников // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. - 2009. - № 1. - imp.rudn.ru/vestnik/2009/2009_1/3.pdf
3. Теория и практика создания образовательных электронных изданий. - М.: Изд-во РУДН, 2003.

СТАТИВКА В. И.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ТОЧНОСТЬ В МЕТОДИКЕ

Наука считается тогда вполне сформировавшейся, когда в ней функционирует четкий понятийный аппарат, а это значит, что каждый термин, называющий понятие, имеет точное и однозначное содержание. Анализ специальной литературы показал, что в методике нет четкого разграничения содержания понятий таких методологически важных понятий, как "модель образования", "подход к обучению", "принцип обучения", "метод" (только в методике РКИ) - их содержание то многозначно, то нечетко определено. Например, несмотря на то, что ученые неоднократно предпринимали попытки описать подходы к обучению [2, 3, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 и др.], разъяснить принципы и методы обучения [3, 9, 13 и др.], а в педагогике описать модели образования [5 и др.], все же встречаются исследования, в которых не разграничивается содержание понятий "подход" и "метод", "подход" и "модель образования" и т.д. Ведущие ученые в области методики РКИ признают, например, что "нет однозначного определения понятия "метод обучения" (14, с. 58-59); "понятие "метод" в современной науке употребляется в трех значениях..." (19, с. 177); эти "термины часто употребляются как синонимы" (9, с. 17). Исследователи пишут в авторефератах: "...исходили из личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, социокультурного подходов...". Мы попытались проанализировать сущность каждого из подходов и оказалось, что они не равнозначны по широте содержания. Так, личностно ориентированный "подход" по своей сущности охватывает все названные "подходы". Тогда зачем указывать еще какие-то подходы, если их содержание уже обозначено в личностно-ориентированном? Возможно, из названных не все являются подходами? Попробуем разобраться в этом.

Целью нашей статьи является сопоставительный анализ содержания понятий "личностно-ориентированная модель образования", "коммуникативно-

деятельностный подход к обучению", "принципы обучения" с целью разграничения их существенных признаков.

Понятие "модель образования" в основе своего значения имеет нечто от общеупотребительного значения слова модель, обозначенного в толковом словаре С.И. Ожегова : образец какого-нибудь изделия или образец для изготовления чего-нибудь. В области педагогики модель образования отражает существующие в мире способы и образцы построения образовательных систем. К таким моделям относят административно-ведомственную, традиционную, рационалистическую, феноменологическую (или личностно-ориентированную), неинституциональную и некоторые другие [5, с.188]. Модель образования - методологический фундамент построения всей системы образования в стране и выражается в концепции образования, реализации которой затрагивает и характер управления образованием, и систему учебных заведений, и сам учебный процесс. Каждая страна (реже регион) выбирает ту или иную образовательную модель, в рамках которой реализуются определенные подходы к обучению, принципы и методы. Наша страна Украина выбирает личностно-ориентированную модель образования.

Оставим без внимания два первых компонента модели образования (управление и систему учебных заведений - это дело министерства и специальных учреждений), сфокусируемся на учебном процессе.

Авторы и разработчики личностно-ориентированного обучения подчеркивают, что в основе его лежит "признание уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании" [20, с.33]. При такой направленности обучения изменяются его основные характеристики:

статус педагога и ученика (преподаватель не только носитель знания, но, главным образом, организатор совместной творческой деятельности);

формы коммуникативного взаимодействия (однаправленная монологическая форма уступает место диалогической (т.е. активная коммуникативная деятельность);

стиль педагогического взаимодействия (авторитарно-монологический вытесняется доверительно -диалогическим);

объем и значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению);

результат обучения (конечная цель образования - не сумма знаний, умений и навыков, а развитие на их основе компетентности личности) и др.

Чтобы сделать обучение личностно-ориентированным, по мнению И.С. Якиманской [15], необходимо реализовать ряд условий, к которым относятся следующие:

разработка 6-8 альтернативных образовательных программ, из которых ученик мог бы выбрать ту, которая соответствует его склонностям;

уменьшение наполняемости классов;

создание таких учебных технологий, которые обеспечивали бы становление способов учебной работы через введение приемов рационального выполнения учебной деятельности, контроль за процессом учения, оценку сложившихся способов работы, использование их учеником;

создание учебных книг или разделов в учебниках, на основе которых можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность;

изменение характера заданий к упражнениям: преобладание познавательных задач, заданий со способами деятельности, заданий, допускающих несколько вариантов правильных ответов; для выполнения в домашних условиях предлагать не одно, а несколько упражнений разной сложности, что позволило бы ученику выбирать импонирующее ему по содержанию, форме и степени сложности упражнение;

информация в учебнике должна быть представлена в разной форме (в виде энциклопедических сведений и в виде различных, подчас противоположных концепций, мнений).

Разработчики личностно-ориентированного обучения подчеркивают, что в настоящее время школа не готова принять и реализовать его. На рубеже двух тысячелетий А.Г. Асмолов отмечал, что это привилегия школы будущего, но все же школы XXI века [1]. Некоторые из условий личностно-ориентированного обучения могут реализоваться в современной школе, и, видимо, поэтому в государственных документах обозначается направление - движение обучения к личностно-ориентированному.

Эту модель в научных педагогических исследованиях часто называют подходом. Правомерно ли это? Что же такое подход и тождественны ли эти понятия? На вопрос, что такое подход, будем искать ответ в специальных словарях и исследованиях ученых [2, 3, 6,7, 9, 10,11, 15] .

Термин подход к обучению (англ. approach - подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать [6]; используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний [3]; как деятельность исследователя, направленная на изучение того или иного явления [12]. Значит, если говорить о содержании понятия "подход", то применительно к методике обучения нужно иметь в виду комплекс концептуально важных положений, предопределяющих характер системы обучения (если под системой обучения иметь в виду "совокупность основных компонентов учебного процесса, которые определяют отбор материала для занятий, форму его подачи, содержание, методы и средства обучения" (13, с. 67): а) конечную цель обучения; б) принципы обучения; в) содержание обучения; г) организационные формы; г) технологии обучения. Следовательно, с появлением нового подхода коренному изменению должны подлежать все названные компоненты системы обучения.

В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению. Так, М.В. Ляховицкий [12] называет четыре подхода,

определяемых им с позиции психологии овладения языком:

1) бихевиористский - овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы;

2) индуктивно-сознательный - овладение языком в результате наблюдения над речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи;

3) познавательный (когнитивный) - сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний;

4) интегрированный - органическое соединение в ходе занятий сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями.

С точки зрения М.В. Ляховицкого, важным методологическим положением являются психологические закономерности усвоения языка и поэтому в основу каждого подхода положены психические процессы и психофизиологические механизмы овладения языком и речью. Именно они являются доминирующим фактором при отборе содержания, принципов, методов, приемов и средств обучения; они определяют и характер деятельности учителя и ученика.

В методике также известны подходы, выделяемые на основе предмета усвоения: языковой (ориентация обучения на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использование их в общении); речевой (ориентирует преподавателя на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения); речедетельностный (в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредствованный системой языка).

На основе способа обучения в методике обучения иностранным языкам выделяют такие подходы: прямой (или интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения; сознательный (или когнитивный) подход к обучению (в основе - теория стадийности развития навыков и умений: ознакомление - тренировка (закрепление) - применение (развитие) - контроль [2]; деятельностный, позже - коммуникативно-деятельностный: главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат [3, 8].

В области методики преподавания языков как родного, так и иностранного, более распространенным является выделение подходов обучения на основе притяжения деятельности как движущей силы развития [11, 7, 15 и др.]. Как мы уже сказали, сущность каждого подхода раскрывает ряд характеризующих их основных положений, предопределяющих характер организации учебного процесса, то есть ряд принципов. Так, например, коммуникативно-деятельностный - это такой подход к обучению, при котором усвоение языка

осуществляется в ходе активной коммуникативной деятельности ученика как субъекта учебного процесса с целью овладения коммуникативно-речевыми умениями и навыками, а в конечном итоге - коммуникативной компетентностью.

При этом система обучения предполагает: 1) максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов с вытекающей отсюда необходимостью мотивировать учебную деятельность; 2) усвоение единицы языка, ее функции в речи с одновременным употреблением в речи; 3) организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием: а) ролевых игр; б) проблемных ситуаций; в) свободного (спонтанного) общения на основе моделируемых ситуаций; 4) заданий, побуждающих к максимальной коммуникативной активности учащегося в учебном дискурсе; 5) самостоятельной познавательной-практической деятельности школьника как в учебной деятельности при усвоении знаний о языке, так и в осуществлении всех видов речевой деятельности и др.

Другими словами, при коммуникативно-деятельностном подходе обучение должно осуществляться в соответствии с принципами:

"мотивации учебной деятельности;

"активной коммуникативной деятельности;

"индивидуализации и дифференциации;

"функциональным принципом;

"принципом осознанности усвоения знаний и формирования умений и навыков;

"принципом самостоятельности в учебной деятельности;

"принципом взаимосвязи в овладении сведениями о языке с параллельным развитием всех видов речевой деятельности

А теперь сравним, какими параметрами характеризуется сущность других подходов, которые активно выделяются и описываются учеными: социокультурный, лингвоконцептуальный, компетентностный и др. Исключают ли они названные принципы коммуникативно-деятельностного подхода или только дополняют его новыми? Правомерно ли называть их подходами?

Социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является сформированность социокультурной компетенции как составляющей коммуникативной. Подход обеспечивает использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения и положен в основу лингвострановедческой теории слова [4].

Существенное отличие последнего подхода состоит в содержании

обучения, которое находит выражение в дидактическом материале: усваивается язык одновременно с элементами культуры народа-носителя. Все остальные компоненты системы обучения остаются такими же, как при коммуникативно-деятельностном подходе, то есть не меняются цели, принципы, формы, технологии обучения. Так не является ли социокультурный не подходом, а принципом коммуникативно-деятельностного подхода к обучению? Принципом, который расширяет границы содержания обучения и, в итоге, способствует формированию одной из составляющих коммуникативной компетентности - социокультурной компетентности?

В последние 10-15 лет стал активно функционировать термин, называющий новый подход - лингвоконцептологический. Этот подход как раз и реализует путь "от фактов языка к фактам культуры". Согласно этому подходу отдельные единицы языка должны рассматриваться не только как единицы определенного уровня языковой системы, но и как носители культурной памяти народа. К таким единицам относятся образно-метафорические средства, фразеологический фонд языка, культурно маркированная лексика, область речевого этикета и др. Если исходить из того, что учащиеся в процессе изучения, например, слова, не будут ограничиваться истолкованием его лексического значения, а на основе ассоциаций, личностного опыта, этимологических операций будут расширять и наполнять его культурными и стилистическими смыслами, то перед учителем откроется новый способ реализации социокультурной линии содержания обучения. Опять-таки - реализации содержания обучения, но существенно не изменяются цели, принципы, технологии, свойственные коммуникативно-деятельностному подходу. Значит, целесообразно говорить о том, что коммуникативно-деятельностный подход пополнился принципом - лингвоконцептологическим.

Наряду с вышеназванными активно употребляется термин "компетентностный подход" в обучении [7], который направляет на осознанное, организованное в условиях активной коммуникативной деятельности овладение языком и всеми видами речевой деятельности с параллельным усвоением культуры народа-носителя языка. При этом конечной целью являются сформированные компетентности личности: языковая, речевая, социокультурная, деятельностная, коммуникативная. И этот подход по сравнению с коммуникативно-деятельностным вносит изменения главным образом в два компонента - цели и методы обучения, которые еще больше смещают акцент на осознанную активную речевую деятельность личности, максимально приближенную к реальной.

Анализируя современную образовательную парадигму в аспекте преподавания русского (украинского) языка как иностранного, Н.И. Ушакова представила комплекс подходов: коммуникативно-когнитивный подход, при котором основными способами (инструментами) образования становятся общение и познание на изучаемом языке; компетентностный (практико- и профессионально-ориентированный) подход; личностно-ориентированный подход к языковому образованию; стратегический подход (формирование стратегий общения и образования); культуроведческий (межкультурный) подход к преподаванию и изучению языка обучения; средоориентированный

подход, предполагающий проектирование эффективной образовательной среды; ориентированность на конкретный уровень владения языком (по Европейской системе уровней владения иностранным языком); проблемный подход; образовательный подход, развитие самостоятельности, умений самооценки и потребности в личностном росте; акмеологический подход; аксиологический подход [18, с.70]. При этом ученый отмечает, что акмеологический подход наименее разработан в педагогике, но задачи его видятся в осознании иностранными студентами ценности языкового образования как средства разностороннего личностного развития и овладения языковыми средствами выражения собственной оценки, умениями ведения дискуссий, преодоления конфликтов, достижения партнерского согласия, межкультурного общения [18, с.66-67]. При акмеологическом подходе задача преподавателя "сформировать у студентов понимание связи между коммуникативными умениями и успехом в учебной и профессиональной деятельности" [18, с. 68]. Ценным замечанием ученого является признание того, что "все подходы взаимосвязаны и образуют сложную иерархическую структуру", которая соотносится с тремя уровнями: 1 - методологический уровень (акмеологический (личностно-ценная ориентация) и акмеологический подходы (факторы личностного роста и профессионального успеха); 2 - деятельностный (личностно-ориентированный, компетентностный, образовательный (самообразования и самооценки), проблемный, стратегический; 3 - социолингвистический - культуроведческий, коммуникативно-когнитивный, средоориентированный, ориентированность на конкретный уровень обученности; 4 - лингводидактический уровень - выбор конкретных путей организации учебного процесса, выбор технологий (с. 71). Может быть, стоило бы говорить о группировке принципов внутри одного подхода - коммуникативно-деятельностного. "Принципы обучения исторически конкретны; они отражают общественные потребности людей, изменяются и совершенствуются под влиянием общественного прогресса и развития базовых для методики дисциплин. Система принципов, будучи открытой системой, допускает включение новых принципов и переосмысление уже существующих" (13, с. 28)

Все названные "подходы" реализуют основные требования к учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя и учащегося на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения в жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций (сами же ситуации могут и должны быть направлены на формирование универсальных, национальных и личностных ценностей, на осознание значимости владения языком в профессиональном росте и т.д.); параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; усвоение языка и культуры народа-носителя; учет индивидуальных особенностей учащегося (в том числе уровня обученности) при ведущей роли его личностного аспекта, конечной целью обучения в рамках названных "подходов" является формирование и развитие коммуникативной компетентности, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению в реальных условиях. Вот почему названные "подходы" являются не подходами, а принципами, если иметь в виду под принципом "основное теоретическое положение, определяющее выбор

методов, приемов, других средств обучения" [9, с. 152].

Методика развивается, выявляются новые принципы, дополняющие подход в разных аспектах - методологическом, социокультурном, деятельностном и т. д. До настоящего времени еще не сформировался такой подход, который бы вышел за рамки коммуникативно-деятельностного: в содержании каждого из так называемых подходов больше общего, чем отличительного, и эту общность составляют основополагающие принципы в рамках коммуникативно-деятельностного подхода: принцип мотивации учебной деятельности, активной коммуникативной деятельности, функциональный принцип, принцип взаимосвязанного обучения языку и речевой деятельности, индивидуализации, сознательной и творческой активности, самостоятельности. Конечной целью является формирование коммуникативной компетентности с ее составляющими. Содержание обучения (знания, умения, навыки и способы деятельности) в основе своей то же, но пополняется сведениями о культуре народа-носителя языка и расширяется круг способов деятельности, речевое взаимодействие в учебных условиях максимально приближается к реальным. При таком условии целесообразно говорить о том, что личностно-ориентированное обучение - это образовательная модель; коммуникативно-деятельностный - это подход, в рамках которого образовательную парадигму составляют принципы - социокультурный, лингвоконцептологический, компетентностный, аксеологический, акмеологический и др.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. XXI: психология в век психологии / Асмолов А. Г. // Вопросы психологии. - 1999. - №1. - С. 3-12.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Беляев Б. В. - М. : Просвещение, 1965.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / Бим И. Л. - М., 1988.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - 4-е изд., перераб. и доп. / Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. - М., 1990.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / Вітвицька С. С. - Ж., 2004.
6. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / Вятютнев М. Н. - М., 1984.
7. Гудзик И. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / Гудзик И. Ф. - Чернівці: Видавничий дім "Букрек", 2007. - 496 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И. А. - М. : Просвещение, 1991.
9. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. - М., 2008.
10. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - М., 2008.
11. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Львов М. Р. - М. : Просвещение, 1988. - 240 с.
12. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. - М., 1988.
13. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / Под ред. А. Н. Щукина. - М., 1990.
14. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. - М., 1985.
15. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліюк / М. І. Пентиліюк - К., : Ленвіт, 2003. - 143 с.
16. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи

явлений матеріального мира / Рубинштейн С. Л. - М. : Изд-во АН ССРСР, 1957.

17. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособ. для учителя / Скалкин В. Л. - К. : Радянська школа, 1989.

18. Ушакова Н. И. Подходы образовательной парадигмы, не получившие отражения в методике преподавания русского языка иностранным студентам / Ушакова Н. И. // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. - 2014. - №4. - С. 66-72.

19. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного.-М., 2003.

20. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И. С. // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С. 31-47.

СЬОМОВА К.

ДОСЛІДЖЕННЯ МАРКА ГРУШЕВСЬКОГО В ЦАРИНІ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ

У статті досліджується постать Марка Грушевського, як історика та дослідника дитини та впливу народного виховання на її розвиток.

Метою статті є осмислення діяльності Марка Грушевського в царині традиційної української дитячої субкультури. Дослідження народної педагогіки як загальнопедагогічного руху 20 століття, її нагальності в умовах національного відродження України, повернення до питання про більш ґрунтовне використання народної педагогіки в кожній ланці системи народної освіти.

Як відомо, український народ протягом довгого історичного шляху накопичував емпіричний досвід в галузі соціалізації та виховання дітей і молоді. У даній галузі перший неповторний доробок у дитинознавстві, або дитячому народознавстві зробив Марко Грушевський, його дослідження, висвітлені у праці "Дитина у звичаях та віруваннях українського народу", складають цілу низку знань, що передавалися із покоління в покоління засобами усної народної творчості - це звичаї та традиції, які слугували основою до формування людської особистості, якості, які вироблялись під час сімейного народного виховання, - працьовитість, практичність, життєва мудрість, розважливність, шанування батьків, допомога старшим, чутливість, сердечність, взаєморозуміння, людська любов, сердечність.

Актуальність праці Марка Грушевського не губиться з часом, а навпаки все більше і більше набирає широкого загалу, адже вплив традицій українського народу на розвиток дитини є вирішальним у формуванні свідомого громадянина держави. Сучасна соціокультурна ситуація потребує відродження традицій української родинної педагогіки.

Доробком Марка Грушевського послуговувались вчені-сучасники, що проводили дослідження, присвячені вивченню етапів розвитку української народної педагогіки, її основних закономірностей, принципів, методів, засобів, форм виховання і розвитку української дитини від народження до вісімнадцяти років - А. Богущ, Т. Мацейків, Ю. Руденко, З. Сергійчук, Н. Сивачук, М. Стельмахович, Є. Сявавко.

Серед педагогів та психологів національне виховання отримало назву "народництво", "народницьке виховання". Дитинознавство як наука набуло широкого успіху у 20-21 столітті, і на думку вчених (Л.Аргемова, А.Богущ, В.Кузь, В.Моляко, Ю.Руденко, М.Стельмахович), поза національною культурою українського народу, його історичним минулим неможливе успішне розв'язання проблем формування особистості дитини. М.Стельмахович казав : "Народне дитинознавство концентрує в собі усталені погляди на дітей, емпіричні знання про умови й рушійні сили онтогенезу, закономірності перебігу фізіологічних, сенсорних процесів в дитячому віці, особливості формування дитини як особистості від народження до фізіологічного дозрівання й включення в доросле