

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ
Խ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼ ՍԱՐԱՆ**

ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ ԱՆԱՅԻՏ ՈԱՏԻԿԻ

**ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՍԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՆՈՐԱՅՄԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆԴԻՐԸ**

ԱՏԵՆԱԿՈՍՈՒԹՅՈՒՆ

**ԺԳ. 00.01. «ՄԱՆԿԱԿԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ»
ՄԱՆՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՐԲ ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԹԵԿՆԱԾՈՒԻ ԳԻՏԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆԻ ՀԱՅՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ**

Գիտական ղեկավար՝

մանկավարժական գիտությունների
թեկնածու, դոցենտ Կ. Ա.
Բրունյան

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒ ԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱՃՈՒ ԹՅՈՒՆ 3

**ԳԼՈՒԽ1. ՀԵՏԱԶՈՏՈՒ ԹՅԱՆ ԳԻՏԱՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՍԵՌՈՂԱԲԱՆԱԿԱՆ
ՀԻՄՔԵՐԸ**

1.1. Ժամանակակից տերմինազիտություն անհիմնախնդիրները 11

1.2. Համակարգայնությունը՝ տերմինաբանական բառաչերտի
հիմնական ազդակ 21

1.3. Հոմանշային հարաբերություններին յուրահատկությունը
մանկավարժության տերմինաբանական զինանոցում 27

1.4. Տերմինի և հասկացություն հարաբերակցությունը 32

**ԳԼՈՒԽ2. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒ ԹՅԱՆ ՀԱՍԿԱՏՈՒ ԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ
ԱՆԿԱՏԱՐՈՒ ԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒ ԹՅՈՒՆԸ**

2.1. Մանկավարժական տերմինաբանություն և ճշգրտություն և
միանշանակություն պահպանումը որպես մանկավարժության
հրատապիսնդիր 43

2.2. Մանկավարժության հետազոտություններին հասկացական-
տերմինաբանական զինանոցի դերը 57

2.3. Սոցիալական մանկավարժության հիմնական
հասկացություններին և կատեգորիաներին մեկնաբանման
հիմնախնդիրները 67

2.4. «Սոցիալականացում» և «դաստիարակություն»
հասկացություններին՝ միմյանց հետոնեցած
հարաբերակցության քննարկումը մանկավարժական և
հոգեբանական գրականությունում մեջ 83

**ԳԼՈՒԽ3. ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒ ԹՅԱՆ ՀԱՍԿԱՏՈՒ ԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԱՏՎՈՒ ԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

3.1. Մանկավարժական հասկացություններին համակարգում 95

3.2. Դաստիարակություն տեսություն տերմինաբանություն

զարգացնումը այլ գիտությունների բառապաշարի փոխգործակցությամբ	103
3.3. Ժամանակակից մանկավարժության հասկացություն- տերմինաբանական ապարատի նորացումը որպես օրինակ երևույթ	116
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒ ԹՅՈՒՆՆԵՐ	133
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒ ԹՅԱՆ ՑԱՆԿ	135

ՆԵՐԱՆՈՒ ԹՅՈՒՆ

Չետագոտության արդիականության ու նրա Յուրաքանչյուր գիտական ոլորտի կարգավիճակն ու սոցիալական վարկը պայմանավորված են տեսության զարգացման մակարդակով, ինչը լիարժեք պատկերացում է տալիս իրականության որոշակի ոլորտն օբյեկտիվորեն արտացոլող օրենքների ու օրինաչափությանների մասին և սվյալ գիտության ու սոցիալական գիտության առարկան է:

Գիտելիքների համակարգն արտացոլվում է սվյալ գիտության հասկացությունների և կատեգորիաների համակարգում: Գիտության մեջ հասկացությունների ամրապնդումը բավականին բարդ էրկարատև գործընթաց է: Ձևավորվելով տարերայնորեն՝ որպես իրականության և էմպիրիկ փորձի իմաստավորման արդյունք՝ դրանք վերափոխվում են՝ դառնալով որևէ գիտական համակարգի բաղադրիչ:

Մանկավարժությունը՝ որպես հնագույն գիտություններից մեկը, ներկայումս ունի հասկացությունների որոշակիորեն ձևավորված համակարգ, որտեղ հստակության տարբերաստիճաններով ամրագրված է մանկավարժական փորձը: Դրա հետ միասին՝ գիտական հասկացությունների համակարգում մշտապես կատարվում են գործընթացներ, որոնք կապված են հասկացությունների իմաստային փոփոխության, նոր հասկացությունների կողմից կատեգորիալ կարգավիճակի ձեռք բերման կամ, հակառակը, նրա առանձին կատեգորիաների կողմից նախկին նշանակության վերափոխման հետ:

Մանկավարժության հասկացություններին առնչվող տերմինաբանական խնդիրները սրվում են հատկապես նրա առավել կտրուկ զարգացման շրջաններում, կրթական համակարգի բարեփոխման պայմաններում: Այդ առումով մանկավարժության՝ որպես գիտության և պրակտիկ գործունեության ոլորտի առաջընթաց զարգացումն ուղեկցվում է մի շարք առանձնահատուկ խնդիրներով,

որոնք վերաբերում են նրա հասկացողությունների համակարգին:

Հայաստանի Հանրապետությունում կրթական համակարգի զարգացումը և բարեփոխումներն անհնար են առանց այդ գործընթացի միջարք պայմանների որոշարկման: Այդ պայմաններից մեկը կարող է լինել ժամանակակից գիտամանկավարժական տեսություն նորացումը, որն անհրաժեշտ է իրականացնել մանկավարժական տերմինաբանության և հասկացողությունների՝ պատմականորեն ձևավորված համակարգի նորացման հիմքի վրա: Ենթադրվում է, որ կրթության մեջ մանկավարժական տերմինաբանության ոլորտում ինտեգրված գործընթացները հայրենական ավանդույթների վրա հիմնելը Հայաստանում ձեռք է բերում առանձնակի նշանակություն: Բացի այդ՝ հայրենական մանկավարժական տերմինաբանության զարգացման իմաստավորման կարևորությունը կապված է միջազգային ստանդարտացման գործընթացների հետ, որի առաջնային ուղղություններից մեկը ազգային տերմինաբանական կայուն համակարգի ստանդարտացումն է: Թե որքանով են խորապես վերլուծված հայրենական տերմինաբանության հիմնախնդիրները, ըստ այդմ՝ որոշարկվում է միջազգային կրթական ինտեգրման գործընթացներում Հայաստանի մասնակցության արդյունավետությունը:

Ժամանակակից հայ մանկավարժական գիտության մեջ տերմինաբանական-հասկացողային համակարգի հիմնախնդիրների լուծումը հանդես է գալիս որպես առաջնահերթություն: Այս ուղղությամբ հետազոտությունների նշանակալիությունը մեծապես կախված է մանկավարժական հասկացողային-տերմինաբանական համակարգի կազմավորման և զարգացման ամբողջ ճանապարհի խոր վերլուծությունից:

Այսպիսի իրադրությունը ծնում է համալիր հիմնախնդիրներ, որոնք լուծում են պահանջում: Մասնավորապես հարկ է նշել, որ

Ժամանակակից մանկավարժության տեսությունն ամենապրակտիկայ ու մոտոզ հասկացություններ հաճախ նշանակվում են տարբեր տերմիններով, կամ հակառակը՝ որևէ տերմին կարող է բովանդակել սկզբունքորեն տարբեր հասկացություններ: Նույնիսկ այնպիսի կարևորագույն կատեգորիաներ, ինչպիսիք են՝ «կրթություն», «դաստիարակություն», «ուսուցում», ստանում են տարբեր, երբեմն հակասական մեկնաբանություններ: Նկատվում է նաև այնպիսի նոր բառերի և բառակապակցությունների թվի՝ գործնականում անկառավարելի աճ, որոնք հավանում են մոտե գործել մանկավարժության տերմինաբանական համակարգ:

Ժամանակակից մանկավարժական գիտությունն ամեն հասկացության ին-տերմինաբանական համակարգի նորացմանն առնչվող ուսումնասիրությունները նպաստում են մանկավարժական գիտելիքի առավել խոր և կարգաբերված զարգացմանը, նրա տեսական կայունությունը:

Չետագոտություն նպասակը: Տեսական հետագոտությունների հիման վրա բացահայտել ժամանակակից մանկավարժական հասկացությունների համակարգի զարգացման միտումները և հիմնավորել մանկավարժության հասկացությունների համակարգի նորացման անհրաժեշտությունը:

Չետագոտություն օբյեկտը ժամանակակից մանկավարժության հասկացությունների համակարգման գործընթացն է:

Չետագոտություն առարկան. ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների գիտամանկավարժական ապահովումն է:

Թեմայի մշակվածություն աստիճանը: Խորհրդային շրջանի գիտամանկավարժական գրականության մեջ մանկավարժական տերմինաբանության ուսումնասիրությունն սկսվում է 1960-ական թվականների վերջից: Այդ բնագավառի առաջին աշխատություններից մեկը կարելի է համարել Ի. Մ. Կանտորի «Մանկավարժական բառարան»

նագրու թյուր և բառագիտու թյուր» գիրքը, որտեղ բացահայտվել են մանկավարժության առումով բառարանահանրագիտարանային գրականության պատմությունը և տեսական հիմունքները՝ որպես մանկավարժական գաղափարների և մանկավարժական պրակտիկայի վերաբերյալ տեղեկատվական աղբյուր: Յեղիևակը փորձել է տեսականորեն վերլուծել մանկավարժական տերմինաբանության և մանկավարժական գիտելիքի զարգացման մեջ նրա դերը: Ավելի ուշ այս հարցը նույն հեղինակի կողմից առավել հիմնավոր կերպով ուսումնասիրվել է «Մանկավարժության հասկացութային-տերմինաբանական համակարգը. տրամաբանական-մեթոդաբանական հիմնախնդիրներ» գրքում:

Վերջին տարիներին մանկավարժական տերմինաբանության ուսումնասիրությունը գիտական գրականության մեջ իրականացվում է հետևյալ ուղղություններով.

- մանկավարժական գիտության հասկացութային-տերմինաբանական համակարգի կառուցվածքի և գործառնությունների վերլուծություն (Վ. Ի. Գինեցիևսկի, Ա. Ֆ. Չակիրովա, Վ. Մ. Պոլոնսկի, Տ. Ա. Ստարշինովա, Բ. Տ. Լիխաչև, Ա. Յա. Նայն, Գ. Ն. Շտինովա, Գ. Գ. Խայրուլին).

- մանկավարժական գիտելիքի բնագավառի տերմինաբանության վերլուծություն՝ ընդհանուր մանկավարժության (Ի. Մ. Պոլլատով), դիդակտիկայի (Ա. Վ. Բորդովսկի, Ե. Վ. Վոստոկովա, Բ. Ս. Գերշուևսկի, Վ. Ի. Գինեցիևսկի, Ս. Վ. Երյոմինա, Վ. Վ. Կրաևսկի, Վ. Ա. Իզվոզչիկով և այլք), դաստիարակության տեսության (Վ. Ս. Բեգրուկովա, Վ. Ի. Գինեցիևսկի, Ի. Վ. Կիչևա, Բ. Պետրուշկին և այլք), սոցիալական մանկավարժության (Ա. Ս. Վորոնին).

- մանկավարժական ուսումնասիրություններում տերմինների միանշանակության հիմնախնդրի մշակում (Վ. Վ. Կրաևսկի, Ն. Լ. Կորշուևովա).

- Էթնոմանկավարժության հասկացութային համակարգի

ուսումնասիրություն (Չ. Օ. Կեկեևա, Ե. Լ. Խրիստովանայլք).

- մանկավարժական գիտություն բառապաշարի վերլուծություն և
լեզվաբանական տեսանկյունից (Ռ. Մ. Տագիևա, Վ. Օ. Տենևայլք):

Չեռագոտություն գիտական վարկածը: Ենթադրվում է, որ
ժամանակակից մանկավարժական հասկացությունների նորացումը և
զարգացումը կլինեն արդյունավետ, եթե.

- բացահայտվեն մանկավարժական հասկացությունների
համակարգի նորացման պայմանները և ձևավորման
հակասությունները,

- հիմնավորվեն մանկավարժական հասկացությունների
նորացման գործընթացի անհրաժեշտությունը և զարգացման
միտումները՝ պայմանավորված մանկավարժական նոր գաղափարների
ու հայացքների կայացմամբ, ինչպես նաև պատմամշակութային,
սոցիալ-քաղաքական, տնտեսական վերափոխումների և
գիտատեխնիկական առաջընթացի գործոններով,

- բացահայտվեն մանկավարժական հասկացությունների
բնութագրիչները փիլիսոփայության, լեզվաբանության և
մանկավարժության դիրքերից,

- մշակվեն մանկավարժական հասկացությունների
ճշգրտությունը և միանշանակությունն ապահովող մեթոդաբանական
սկզբունքները և տեխնոլոգիան:

**Չեռագոտության նպատակին, օբյեկտին, առարկային և վարկածին
համապատասխան ձևակերպել են հեռագոտության հետևյալ
խնդիրները.**

1. Բացահայտել տերմինաբանության դերը մանկավարժական
գիտություն և լեզվի ուսումնասիրության գործընթացում:

2. Որոշել ժամանակակից մանկավարժական հասկացություն-
ների համակարգի ուսումնասիրման, համակարգման և ձևավորման
խնդիրները:

3. Բացահայտել ժամանակակից մանկավարժական հասկացողությունների նորացման գործընթացի և զարգացման առաջատար գործոնները՝ հաշվի առնելով հունամանիստական մոտեցման գաղափարները և անձնակենտրոն սկզբունքները:

4. Բացահայտել մանկավարժության հասկացողությունների համակարգի ձևավորման հակասողությունները և հիմնախնդիրները:

5. Որոշել մանկավարժության հասկացողությունների նորացման և հետագազարգացման պայմանները:

Չետագոտության մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել փիլիսոփայության, սոցիոլոգիայի, մանկավարժության և հոգեբանության հիմնարար հայեցակարգային դրույթները, մոտեցումները և սկզբունքները: Որպես հիմնական մեթոդաբանական մոտեցումներ են ընդունվել համակարգային և տրամաբանական-պատմական մոտեցումները, որոնց լույսի ներքո մանկավարժական հասկացողությունների համակարգի ձևավորումը, նորացումը և զարգացումը բացահայտվել են որպես բազմաչափամբողջական գործընթաց, որը պայմանավորված է ներքին՝ մանկավարժական, և արտաքին՝ սոցիալ-քաղաքական, մշակութային և տնտեսական գործոնների ազդեցության հանրագումարով:

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար օգտագործվել են հետագոտության հետևյալ մեթոդները.

1. Հիմնախնդիրն ընկրված գիտական գրականության վերլուծության մեթոդ՝ բացահայտելու համար հիմնախնդրի առկայություն, նրա ընդունվածության և նկատվածության աստիճանը՝ հնարավորություն ունենալով անհրաժեշտության դեպքում սկսելու համարժեք որոնումներ՝ այն բարեփոխելու նպատակադրմամբ:

2. Մանկավարժական գրականության մեջ հասկացողությունների վերհանման և միմյանց հետ համեմատելու մեթոդները՝

բացահայտելու համար միմյանց հետ դրանց ունեցած հարաբերակցության պատկերը:

3. Համակարգային վերլուծության, ինդուկտիվ և դիդակտիկ նկարագրման մեթոդները՝ հիմնված դիալեկտիկայի, գիտականության, դետերմինիզմի, պատմականության և սինխրոնիզմի սկզբունքների վրա, ինչպես նաև համակարգման և ընդհանրացման մեթոդները:

Գիտահետազոտական աշխատանքն իրականացվել է երեք փուլով:

Առաջին փուլում (2008-2011 թթ.) կատարվել է հետազոտության հիմնախնդրի վերաբերյալ փիլիսոփայական, սոցիոլոգիական, հոգեբանական, էզոլոգիական և մանկավարժական գրականության ուսումնասիրում: Այդ նյութերի համեմատման-համադրման և տրամաբանական-պատմական վերլուծության հիման վրա բացահայտվել են մանկավարժական հասկացությունների նորացման և զարգացման հիմնական գործոնները և ձևավորման սկզբունքներն ու պայմանները:

Երկրորդ փուլում (2012-2014 թթ.) կատարվել է հիմնախնդրի վերաբերյալ տեսական-մեթոդաբանական մոտեցումների իմաստավորում, մշակվել է հետազոտության հայեցակարգային հիմքը:

Երրորդ փուլում (2015-2017 թթ.) իրականացվել են հետազոտության արդյունքների ամփոփումը և ատենախոսության գիտական շարադրումը:

Հետազոտության գիտական նորույթը

1. Բացահայտվել են մանկավարժական հասկացությունների բնութագրիչները փիլիսոփայության, էզոլոգիական և մանկավարժության դիրքերից:

2. Բացահայտվել են մանկավարժության հասկացությունների համակարգի զարգացման հակասությունները, առանձնացվել՝

հիմնախնդիրները:

3. Բացահայտվել են մանկավարժական հասկացողությունների նորացման միտումները՝ որպես մանկավարժական գիտության հիմնախնդրային դաշտի արտացոլում՝ փոխկապակցված մանկավարժության տեսության և պրակտիկայի, հասարակական կյանքի սոցիալ-քաղաքական, մշակութային, գիտական և տնտեսական փոփոխությունների հետ:

4. Ներկայացվել են մանկավարժության հիմնական հասկացողությունների մեկնաբանության հիմնախնդիրները:

Չետազոտության տեսական նշանակությունը: Բացահայտվել են մանկավարժական հասկացողությունների նորացման էությունը և միտումները՝ կապված մանկավարժության տեսության և պրակտիկայի դինամիկայի ու կյանքի պայմանների սոցիալ-քաղաքական, տնտեսական և մշակութային վերափոխումների հետ: Վերջինս ընդլայնում է գիտական պատկերացումները մանկավարժական գիտության զարգացման վերաբերյալ: Բացահայտելով մանկավարժական հասկացողությունների համակարգի հակասությունները և նորացման հիմնախնդիրները՝ զարգանում է մանկավարժական տերմինաբանության ընդհանուր տեսությունը:

Չետազոտության գործնական նշանակությունը: Չետազոտության արդյունքները կարող են կիրառվել «Մանկավարժություն» և «Սոցիալական մանկավարժություն» դասընթացների դասավանդման ընթացքում: Միաժամանակ դրանք կարող են հիմք հանդիսանալ մանկավարժական բառարաններում համարժեք շտկումների կառարելու համար:

Պաշտպանության են ներկայացվում հետևյալ դրույթները.

1. Մանկավարժական տերմինաբանությունը խիստ ճշգրիտ է: Մանկավարժական շատ հասկացողությունների և տերմինների հատուկ են բազմիմաստությունն ու հոմանշությունը, ինչը հանգեցնում է

մանկավարժական երևույթների մեկնաբանությունների ու բնորոշումների անհստակության և անորոշության:

2. Ամբողջության մեջ մանկավարժական տերմինաբանության ու սուբմասիրման հարցում միջառարկայական մոտեցումը նպաստում է օբյեկտիվորեն գնահատել նրա յուրահատկությունը, համակարգել կառուցվածքը, հետևաբար նաև նպաստել մանկավարժական իմացության կանոնակարգմանը:

3. Մանկավարժության կարևորագույն ու միաժամանակ բարդ հիմնահարցերից է հասկացության համակարգի ձևավորումն ու զարգացումը, առանց որոնց այն չի կարող գոյություն ունենալ: Հասկացության համակարգը մանկավարժական գիտության զարգացման հիմնական գործիքներից է, քանի որ արտացոլում է ինչպես նրա զարգացման մակարդակը, այնպես էլ դիմամիկան: Կատարելով իմաստային և հաղորդակցական գործառնություններ մանկավարժական գիտության մեջ՝ հասկացության համակարգը հանդես է գալիս որպես գիտական գիտելիքի կայացման և հետագա զարգացման նախադրյալ:

Հետազոտության հավաստիությունը և հիմնավորվածությունը ապահովվել են ատենախոսության տրամաբանական կառուցվածքով, հիմնախնդրի բացահայտմամբ, նպատակի և խնդիրների լուծման համալիր մոտեցմամբ, հետազոտության տեսական մեթոդների կիրառմամբ, նաև վերնագրի, նպատակի, նորույթի ու պաշտպանության ներկայացված դրույթների համակարգվածությամբ:

Հետազոտության փորձաքննությունն իրականացվել է «Մխիթար Գոշ» հայ-ռուսական միջազգային համալսարանում, Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական համալսարանի մանկավարժության ամբիոնում, Վանաձորի թիվ 5 սկս, թիվ 28 և թիվ 7 հիմնական դպրոցներում: Փորձաքննության հավաստիությունն ապահովվել է ՎՊՀ-ում կազմակերպված գիտաժողովում ելույթով, ինչպես նաև գիտական ամսագրերում հրատարակված հոդվածներով:

Ատենախոսության կառուցվածքը: Ատենախոսությունը կազմված է ներածությունից, երեք գլխից, եզրակացություններից, օգտագործված գրականության ցանկից: Ատենախոսության ընդհանուր ծավալը կազմում է 143 համակարգչային էջ:

ԳԼՈՒԽ 1. ՀԵՏԱԶՈՏՈՒ ԹՅԱՆ ԳԻՏԱՏԵՍԱԿԱՆ ԵՎ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԻՄՔԵՐԸ

1.1. Ժամանակակից տերմինադիտումը թյան հիմնախնդիրները

Հասարակության զարգացման մակարդակը որոշվում է, նախ և առաջ, ազգային տերմինաբանության վիճակով, որը քաղաքականության, տնտեսության, մշակույթի և մասնագիտական գործունեության բոլոր տեսակների բաղադրիչ է:

XX-XXI դարերի վերջին տասնամյակների ժամանակահատվածը բնութագրվում է հանրային-տնտեսական համապարփակ փոփոխություններով, գիտատեխնիկական առաջընթացի նոր փուլով, որն ստացել է «իրազեկային հեղափոխություն» անվանումը: Գիտության և տեխնիկայի ոլորտի ձեռքբերումները մեծ դեր են խաղում արդի հասարակության զարգացման մեջ, որի հետևանքով մասնագիտական հաղորդակցությունը մեր և արտերկրի շատ գիտնականների ուսումնասիրության առարկա է դարձել: Մասնագիտական գործունեության այս կամ այն միջավայրի նոր բացահայտումներն ու գիտելիքների փոխանակումը նպաստում են ազգային լեզուների բառային կազմի համալրմանը՝ ի հաշիվ տերմինաբանության:

Երրորդ հազարամյակի սկզբին կուտակված գիտելիքները նոր տիպի հաղորդակցության պայմաններում համալրվեցին իրազեկային գործընթացների զանգվածային ինքնաբերացման և համակարգչայնացման հիմքով:

Դա հանգեցրեց բուն իսկ գիտության բարդացմանը և նրա՝ որպես բազմաչափ ու բազմաշերտ ենթակառուցվածքի ներկայացմանը: Մարդ-մեքենա հաղորդակցության գործընթացին ավելի ու ավելի շատ մասնակիցների հետագա ներգրավումը պահանջում է ինչպես բուն իրազեկային գործընթացների, այնպես էլ

մասնագիտական հաղորդակցության անփոխարինելի բաղադրիչների՝ կիրառվող տերմինների միասնականացում և համակարգում:

Տերմինաբանությունը, որ լեզվի բառապաշարի նշանակալի մասն է կազմում և դրսևորվում է որպես գիտության լեզվի իմաստաբանական միջուկ, այսօր հետազոտողների ավելի մեծ ուշադրություն է գրավում, ըստ որում՝ տերմինագիտությանը՝ որպես տերմիններով զբաղվող գիտությանը, արդի գիտակարգերի համակարգում ամենից գերակատեղերից մեկն է հատկացվում:

Տերմինաբանությունը սահմանվում է ոչ միայն որպես գիտության կամ արտադրության որոշակի ճյուղի տերմինների հանրագումար, այլև որպես տերմինների կազմավորման, բաղկացության և գործառման տեսություն:

Տերմինաբանության ընդհանուր տեսության առարկան են կազմում՝ ա) մասնագիտական բառերի ձևավորման և կիրառության ուսումնասիրությունը, որոնց օգնությամբ կուտակվում և փոխանցվում են մարդկության ժողոված գիտելիքները, բ) գոյություն ունեցող տերմինաբանական համակարգերի կատարելագործումը, գ) նոր տերմինների և դրանց համակարգերի ստեղծման արդյունավետ որոնումները, դ) տարբեր գիտությունների տերմինաբանությանը հատուկ ընդհանրական գծերի որոնումը:

Ակնհայտ է, որ հաղորդակցության մասնագիտական ոլորտներում հաղորդակցում ապահովող լեզվական միջոցների զարգացման միտումները պահպանվում են և հետագայում, քանի որ տերմիններն աննահանջ ուղեկցում են գիտության և տեխնիկայի, ինչպես նաև մարդու գործունեության այլ ոլորտների առաջընթացը: Այս առումով հասկանալի է ինչպես այդ ոլորտների՝ տերմիններն իբրև վերլուծության առարկա ընտրող մասնագետների, այնպես էլ տերմինաբանների, լեզվաբանների, տրամաբանների արտակարգ աշխույժ հետաքրքրությունը մասնագիտական հաղոր-

դակցության միավորների նկատմամբ: Գիտության և մարդկային գործունեության տարբեր ոլորտներում լեզվական հաղորդակցության միջոցների ուսումնասիրությունների պատկառելի քանակություն է նվիրված ինչպես տերմինագիտության ընդհանուր տեսական խնդիրներին, այնպես էլ մասնավոր տերմինահամակարգերի առանձնահատկություններին [9]:

Իր առանձնահատկությունների շնորհիվ տերմինը դառնում է հետազոտության ինքնուրույն առարկա, իսկ տերմիններ ուսումնասիրող գիտաճյուղը վերածվում է առանձին գիտության:

Տերմինագիտությունը ժամանակակից գիտական իմացության բուռն զարգացում ապրող հատուկ ոլորտ է, որ տեղայնացված է լեզվաբանության, **մակացաբանություն** (= գիտություն և գիտության մասին), իրազեկման տեսություն, տրամաբանության, փիլիսոփայության և իմացության ու գործունեության մասնագիտական ոլորտների ողջ համալիրի հանգակետում: Տերմինագիտությունը, ըստ այդմ, միջգիտակարգ է: Նրա ուսումնասիրության գլխավոր առարկան տերմինների և տերմինահամակարգերի ծագման, զարգացման ու գործառնության օրինաչափությունն է:

Տերմինագիտությունը՝ իբրև գիտական ոլորտ, սկզբնավորվել է եվրոպական տարածքում՝ ավստրիացի գիտնական Օյհեն Վյուստերի աշխատություններով, ապա՝ Դ. Լոտտեի, Է. Դրեզենի հիմնարար ուսումնասիրություններով, ռուսական տարածքում՝ Գ. Վինոկուրի, Ա. Ռեֆորմատսկու, Բ. Գոլովինի, Յայաստանում՝ Է. Աղայանի և ակադեմիայի լեզվի ինստիտուտի մասնագետների աշխատություններով:

Տերմինագիտությունը զարգացման գագաթնակետին հասավ անցյալ դարի 60-80-ական թվականներին: Ճիշտ այս շրջանում է Աղայանը լույս ընծայեց իր «Տերմինագիտություն» աշխատությունը [1], որ ամփոփում է հայերենի տերմինահամակարգերի, տերմինների և անվանակարգությունների հարաբերություն,

տերմինակազմական անսպառ հնարավորությունների և օրինաչափությունների գիտական մեկնաբանությունը՝ ընդհանուր լեզվաբանության հայեցակարգերի լույսի ներքո: Այս նույն շրջանում ՀՍՍՀ ԳԱ Հր. Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտում Գ. Սևակի նախաձեռնությամբ բացվում է «Տերմինաբանության և խոսքի մշակույթի» բաժինը, որի աշխատակիցները տարիների ընթացքում ի մի են բերում, կանոնարկում և տերմինների միօրինակացման հեռանկարով պաշտոնական ստանդարտացման են ձեռնամուխ լինում: Նշված ինստիտուտի նույն բաժինը «Տերմինաբանության և խոսքի մշակույթի հարցեր» խորագրով պրակաշար է լույս ընծայում (առաջին պրակը լույս տեսավ 1976-ին), որին մասնակից են դառնում ոչ միայն ողջ ինստիտուտի գիտաշխատողները, այլ և մյուս գիտական և ուսումնական հաստատությունների տարբեր ոլորտների մասնագետներ:

Նույն ժամանակահատվածում է, որ տերմինների ու տերմինահամակարգերի ուսումնասիրության ընթացքում կազմավորվում են մի շարք ուղղություններ՝ տրամաբանական, անվանագիտական, հանդիպադրական, գործարանական, կիրառական (տերմինազրական) և այլն:

1990-ական թվականներին տերմինագիտության կազմում ձևավորվեց գիտական հետազոտության մի նոր ինքնուրույն ուղղություն՝ **ճանաչողական տերմինագիտությունը:** «Ճանաչողական տերմինագիտություն» անվանակարգությունն առաջին անգամ հաստատվեց 1998 թ. Ս. Գրինևի «Տերմինագիտության տերմինների պատմական կարգաբերված բառարանով» [39], ապա՝ նույն հետազոտողի հոդվածներով՝ հրապարակված «Գիտատեխնիկական տերմինաբանություն» ժողովածուում [40, էջ 11-15], [41, էջ 31-34]: Հետագայում այդ անվանակարգությունը շրջանառվեց Վ. Նովոդրանովայի [84, էջ 70-71] և այլոց աշխատություններում:

Մենք ճանաչողական տերմինագիտության՝ որպես գիտական

աբապուժմաների ինքնուրույն ուղղության կազմավորումը կապում ենք ճանաչողության գիտական գաղափարների տարածման, իմացության ճանաչողական-խոսուձային հարացույցի դրվածքի, տերմինաբանության ոլորտում ծավալով փաստական տվյալների նշանակալի գանգվածի կուտակման հետ, որոնք պահանջելու կլինեն հայեցակարգեր մեկնաբանող և տեսություններ բացատրող հետազոտության համարժեք մեթոդներ:

Ճանաչողական տերմինաբանության հիմնախնդիրը տերմինահամակարգերի (և լայն առումով մասնագիտական հաղորդակցության էզոնների) և դրանց առընթեր մասնագիտական գիտելիքի կառուցվածքների փոխհարաբերության բացահայտումն է: Որպես տերմինագիտության կարևորագույն գաղափարներ, որոնք ձևավորվել են ճանաչողական տեսության ազդեցությամբ, համարում ենք հետևյալները.

1. Տերմինի և հասկացության փոխհարաբերության բնութագրության հայացքի փոփոխությունը, այդ փոխհարաբերության ըմբռնման խորացումը՝ ի տես «հասկացույթ», «հասկացուձային կառուցվածքներ», «գիտելիքի ձևաչափեր» հասկացությունների տերմինագիտական շրջանառության ներմուծման:

2. Տերմինի ճանաչողական գործառույթի առաջնային արժեքի ընդունումը (համեմատած ավանդաբար որպես առաջնային առանձնացվող անվանողական և եզրային գործառույթների հետ), տերմինի ճանաչողական գործառույթներից որպես ամենակարևոր կողմնորոշիչ գործառույթի առանձնացումը:

3. Տերմինի՝ որպես դինամիկ կազմավորման դիտարկումը, որ ներառված է մասնագիտական գործունեության և մասնագիտական իմացության գործընթաց:

4. Տերմինի և մասնագիտական այլ միավորների ըմբռնումը՝ որպես ճանաչողության և հաղորդակցության բարդ

փոխազդեցության արդյունք գիտության և գործունեության որոշակի մարզի նշանագիտական հատուկ տարածության մեջ :

5. Հրատարումը տերմինի առավել ասես բանական-տրամաբանական մեկնություններից, դրան առընթեր՝ ոչ միայն գիտական հատուկ գիտելիքի, այլև «թրթռուն» առօրյայի և փորձի վրահիմնվող մասնագիտական գիտելիքի ընդունումը :

6. Տերմինի բովանդակության ձևավորման ու բարեշրջության գործընթացի գիտական պատկերացումների խորացումը հասկացույթից՝ մասնագիտական գիտելիքի տարերային ընդհանրացումից, դեպի հասկացություն՝ նրա տեսական ընդհանրացում :

7. Ընդունումն այն բանի, որ հասկացության և հասկացույթի՝ որպես նրա ճանաչողական հիմքի միջև գոյություն ունեն մաքուրային հարաբերություններ. մասնագիտական հասկացությունը կառուցարկվում է հասկացույթի՝ որպես ընդհանուր տարրի՝ «տրոհված» գիտելիքի հիմքով. գիտության զարգացման և նրա ու հանրամշակութային գիտելիքի փոխազդեցության ընթացքում հասկացության բովանդակությունը մասամբ ներառվում է հասկացույթի բովանդակություն, որն իր հերթին ազդում է հասկացության հետագա զարգացման վրա :

Ճանաչողական լեզվաբանության գաղափարների ազդեցությամբ համատեղվեցին տերմինաբանական հետազոտությունների նպատակները և տերմինի՝ որպես լեզվական միավորի այնպիսի առանձնահատուկ ուսումնասիրությունը, որը նպատակաուղղված է դեպի նրա նշանագիտական ներքին բնույթը՝ պայմանավորված մասնագիտական գիտելիքի, հաղորդակցության և մասնագիտական գործունեության կապով, դեպի տերմինաբանական և մասնագիտական այլ միավորների հարցում իմացության տարբեր տեսակների պատկերացման խնդիրը :

Ճանաչողական տերմինագիտության, ինչպես նաև ճանաչողական

լեզվաբանության մեթոդաբանական առաջատար սկզբունքներն են մարդակենտրոնայնությունը, նորգործառականությունը, տարածայնությունը, արտաճորդայնությունը (էքսպանսացիա) [67, էջ 144]: Ըստ այս սկզբունքների՝ տերմիններն ու տերմինահամակարգերն ինքնանպատակ չեն ուսումնասիրվում, այլ մարդու մասնագիտական ճանաչողության և մասնագիտական գործունեության դերի հաշվառմամբ, կապվում են մասնագիտական լեզվական անձի և նրան բնորոշ ճանաչողական ոճի տեսակի հետ: Մասնագիտական միավորները հետազոտվում են ոչ որպես կայական միավորներ, այլ այն խոսույթի բնույթի պայմանավորվածության տեսանկյունից, որում նրանք գործածվում են: Մասնագիտական խոսույթի յուրաքանչյուր տեսակ և ենթատեսակ (գիտական, գործնական, ուսումնական) իրենց սահմանափակումն են դնում լեզվական նշանների արտահայտության և բովանդակության վրա, որոնք գործառում են այդ (ենթա)տեսակում:

Եթե նախկինում տերմինագիտությունը դուրս չէր գալիս տերմինային վերլուծության և հասկացությունների այն համակարգի սահմաններից, որն արտացոլված էր տվյալ տերմինով, ապա ճանաչողական ուղղությունը տերմինագիտությունը «բաց» դարձրեց հետազոտության միջգիտակարգային լայն ծրագրերի, տերմինի և տերմինահամակարգերի՝ մշակութային ընդգրկուն համաշարով ուսումնասիրության համար: Այսպես՝ Ս. Գրինը, համարելով ճանաչողական տերմինագիտությունը տերմինաբանական հետազոտությունների ամենից հեռանկարային ուղղությունը, նշում է նրա կարևորությունը «ոչ միայն գիտական ճանաչողության, այլ և ամբողջությամբ մարդկային մշակույթի և քաղաքակրթության զարգացման ուղիների ուսումնասիրության համար [41, էջ 33]:

Տերմինագիտությունն այսօր ձգտում է ոչ թե սոսկական նկարագրության, այլ փաստերի և երևույթների բացատրության, որը

կապված է գիտության բազմաօրացուցայնությանը: Ելքը հասկացողությունների խստակառույց համակարգի սահմաններից տերմինազետներին թույլ է տալիս ի հայտ բերել առտնին և տրամաբանական վերացարկված գիտելիքների, աշխարհի պարզամիտ և գիտական նկարագրերի օբյեկտիվորեն գոյություն ունեցող փոխկապակցվածություն:

Այս առթիվ Վ. Լեյչիկի հետևողությունամբ լիովին իրավաչափ է հավաստումը, թե ճանաչողական տերմինազետությունը հետազոտությունների առանձին ճյուղ չէ, այլ այդ միջգիտակարգային գիտության օրինաչափ փուլ է: Տերմինազետության ճանաչողական մոտեցումը հնարավոր է դարձնում գիտության ծագման և զարգացման վերլուծությունը քաղաքակրթական լայն համաշարում, թույլատրում է բացել մասնագիտական անվանակարգության ոլորտի պատճառներն ու հորինվածությունը մարդկանց ճանաչողական-հաղորդակցական փոփոխվող պահանջմունքի հաշվառմամբ: Այդ մոտեցումը թույլ է տալիս տերմինային պատկերացման առավել ամբողջական և բազմակողմանի ձևակերպում, քանի որ նկատի է առնում նախադասային կարգայնացումը՝ իրացված աշխարհի պարզագույն պատկերի մեջ, և **տերմինի**՝ որպես մասնագիտական հաղորդակցման ոլորտում հասկացողության «բանականորեն հասուն» **նշանի** առկայացումը:

Ճանաչողական տերմինազետության ամենից հեռանկարային ուղղություններ կարելի է ընդունել հետևյալները.

1) Մասնագիտական լեզվակիր անձի՝ որպես գիտության գործունացման և զարգացման սուբյեկտի, մասնագիտական հաղորդակցողության լիարժեք մասնակցի ուսումնասիրությունը. մասնագետ լեզվակիրների համապատասխան տիպաբանության մշակումը.

2) Գիտության տարբեր տիպերի ու տեսակների (տեսական,

փորձնական, բանական-տրամաբանական, և ընկալողական, անդրադարձական և «քողարկյալ» վերլուծությունը, այդ գիտություն պահպանման կարևոր ձևաչափերի սահմանումը, դրանց յուրահատկություն նկարագրությունը.

3) Գիտություն տերմինաբանություն և դինամիկայի զարգացման, գիտական գաղափարների ծագման և տարածման փոխկապակցվածություն փաստերի բացահայտումը և մեկնաբանությունը.

4) Խոսույթի տարբեր տեսակների մասնագիտական բառաչերտի գործառնություն հետազոտությունը (գիտական խոսույթին հատուկ ուշադրություն ցույց տալու դեպքում՝ մի կողմից, և բանավոր մասնագիտական խոսույթին նման ուշադրություն ցույց տալու դեպքում՝ մյուս կողմից).

5) Մասնագիտական խոսույթների, ենթախոսույթների, մասնագիտական հաղորդակցության ժանրերի ամբողջական տիպաբանություն մշակումը.

6) Գիտական նկարագրություն մասնավոր մակալեզուների կազմավորման սկզբունքների բացահայտումը, տերմինաբանություն դերի հաստատումը կառուցվածքի մեջ՝ ըստ դրանց գործառնություն և տեղի.

7) Գիտություն և գործունեություն տարբեր ոլորտների տերմինաբանություն մեջ իմացաբանական կարևոր կարգերի ներկայացուցչություն առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը, գիտություն յուրաքանչյուր ոլորտի համակարգակազմ կարգերի բացահայտումը.

8) Տերմինի և տերմինաբանություն՝ որպես մասնագիտական գործունեություն ու մասնագիտական հաղորդակցության նշանագիտական բարդ համակարգերի բաղադրիչի վերլուծությունը.

9) Տերմինահամակարգերի զարգացման կազմավորման, վերափոխություն ճանաչողական հայեցակետերի հետազոտությունը, պատմական այս կամ այն դարաշրջանում դրանց գործառնություն

օրինաչափությունները բացահայտումը.

10) Մասնագիտական բառաչերտի հատկություններին, բնութագրերին, գործառնությունների ուսումնասիրությունը՝ լեզվի հանրային տարբերակվածության հաշվառմամբ (մասնավորապես, ստանդարտի և ենթաստանդարտի ուղորտների սահմանազատման հիման վրա):

Ճանաչողական տերմինաբանության մեջ, որպես գիտական գործիքակազմ, արդեն կիրառվում են (և այդ փորձառնությունները նպատակահարմար է ընդլայնել) մի շարք տերմիններ [33, էջ 85-91]: Նշենք, մասնավորապես, **ճանաչարհայ** (կոգնիտիվ) տերմինը՝ նշանակելու համար անվանակարգության գերիշխումային ճանաչողական կաղապարը, որը ներկայացնում է մարդու մտածողական գործունեության ընթացքը՝ հասարակության զարգացման որոշակի փուլի առանձնահատկություններին արտացոլմամբ և նոր անվանաստեղծությամբ [34]: Նշված տերմինի պահանջն առաջանում է մասնագիտական լեզուների և տերմինների առանձնին թեմատիկ խմբերի տարածմանակյա ուսումնասիրությունն անցկացնելու ընթացքում:

Չունշահարցման մեծ ներգործությամբ է օժտված, մեր կարծիքով, **հակահասկացույթ** (անտիկոնցեպտ) տերմինը, որով հասկանում ենք հակադիր հասկացույթի հատուկ տարատեսակությունն, որի բովանդակությամբ ժխտվում (բացասվում) են էլակետային հասկացույթի կառուցողական որոշ նշաններ և փոխարինվում են նորերով կամ խառնը-վում նորերին:

Չակահասկացույթը նպատակահարմար է դիտարկել որպես ժխտման կարգի կարևոր բաղադրիչ: Այդ կարգի կարևոր բնութագրերի թվին են հատկացնում «բացակայություն» և «անհամապատասխանություն» ենթակարգերը [17, էջ 53]: Չատկապես այս բնութագրերն են հիմք տալիս՝ խմբավորելու հակահասկացույթները՝ արտահայտված լեզվի հատուկ

ոլորտներում՝ ըստ երկու հիմնական շարքի՝ *անհամապատասխանություն* և *գաղափար արտահայտող հակահասկացություն* և կարևոր նշանի *բացակայություն* ազդարարող հակահասկացությամբ:

Այսպես՝ հակահասկացություններ են հանդիպում կանոններ, դրություններ, օրենքներ ներկայացնող բոլոր մասնագիտական ոլորտներում, օրինակ՝ իրավագիտության մեջ՝ «օրենք, օրենքի պահպանում» հասկացություն և հակահասկացությամբ՝ «օրենքի խախտում», ճանապարհային երթևեկության անվտանգություն՝ «ճեկանոններ» հասկացություն և հակահասկացությամբ՝ «ճեկանոնների խախտում», առևտրի մեջ՝ «առևտրի օրենք» հասկացություն և հակահասկացությամբ՝ «առևտրի օրենքի խախտում», գործնական ոճաբանության մեջ՝ հասկացությամբ՝ «լեզվական կանոն» և «լեզվական կանոնի խախտում» հակահասկացությամբ և այլն:

Երկրորդ կարգի հակահասկացությունները, առկայացնելով կառուցողական նշանի բացակայությունը՝ արտահայտված դրական հասկացությամբ, գիտական կառուցվածքներում ձևավորում են երկանդամ համապատասխանություններ, որոնց մի անդամն աննշան է (դրական հասկացություն), իսկ երկրորդը նշանաավորում է կարևոր տարբերությունը (հակահասկացությամբ), որի համար էլ ենթարկվում է մանրակրկիտ հարաչափավորման: Հակահասկացությունների տվյալ տարածությունն ամրակայված է ինչպես գիտության հասարակական (հոգեբանություն, սոցիոլոգիա ևն), այնպես էլ բնական ոլորտներում (կենսաբանություն, ֆիզիկա, աստղագիտություն ևն): Նման հակահասկացությունների օրինակներ կան նաև շինարարական, ճարտարապետական, բժշկական տերմինաբանության մեջ [84, էջ 70-71]: Հաճախ հակահասկացությամբ անվանումը պարունակում է «կեղծ-» «հակա-» բաղադրիչները, օրինակ՝ «գիտական» (հասկացությամբ) – «կեղծգիտական» // «հակագիտական»:

Ուսումնասիրությունները պարզել են, որ հակահասկացությունների օգնությամբ իրականացվում է նոր

գիտակարգերի համակարգայնացում, կարգավորվում են մասնագիտական կարևոր օբյեկտների պատկերացումները: Լինելով հասկացութենական հակադրության երկրորդ անդամը՝ հակահասկացույթը, որպես կանոն, ունենում է առավել բարդ կազմավորում: Դահաճախ գիտական ոլորտներում պայմանավորված է լինում հասկացութենական ճյուղավորման գործընթացի յուրահատկությամբ [12, էջ 143-145]: Ըստ այդմ՝ գիտական ոլորտներում հակահասկացույթները երեք գործառույթ են ունենում՝ **ա) օբյեկտի նույնացում** (այլ օբյեկտների հետ դրակապերի հաստատում), **բ) օբյեկտի տարբերակիչ հատկանիշների մեկնաբանություն**, **գ) նոր գիտության համակարգային կազմավորում:**

Ավարտելով տերմինների, տերմինահամակարգերի և լայն առումով մասնագիտական հաղորդակցության լեզուների ճանաչողական ուսումնասիրության ամենից հեռանկարային ուղղությունների և գաղափարների վերլուծությունը՝ նշենք, որ ճանաչողական տերմինագիտության մեջ ամենից ծանրակշիռը պիտի ընդունել արդյունքների մշակումը՝ երեք ուղղությամբ՝ **ա) լեզվակիր մասնագետի հետազոտություն**, **բ) մասնագիտական լեզուների կազմում դարձվածաբանական անվանակարգության բնույթի և գործառույթների վերլուծություն**, **գ) մասնագիտական հաղորդակցության լեզուների ոլորտում միջլեզվական փոխառությունների խնդրի ուսումնասիրություն:**

Ներկայումս տարածում է գտել տարբեր գիտություններում կիրառվող տերմինաձևերի համընկնման խնդիրը, դրանց մեկնաբանության ազատությունն ու տարիմաստությունը, որը, մեր կարծիքով, անթույլատրելի է և հակասող՝ բառ-տերմինի հիմնական բնութագրություններին:

Ինչպես արդարացիորեն նշում է Լ. Մորոզովան, տերմինների մեկնամաստ ընկալումը կապված է ձևի կատարելությանը,

տերմինների իմաստաբանությանը և ճշգրիտ կիրառությանը համաչարում: Յասունացել է տարբեր գիտությաննների տերմինաբանության միասնականացման կանոնարկման խնդիրը: Դրալուծման համար անհրաժեշտ է տարբեր մասնագիտությաննների գիտնականների խելամիտ ուժերի միավորում և եզրափակման տերմինաբանների հետ և մեթոդի ընտրություն, որը թույլ կտա արդյունավետորեն ուսումնասիրել մասնագիտական բառապաշարի ողջ հանրագումարը համակարգի տարրերի փոխկապակցվածության մեջ՝ ճանաչողական գործունեության ընդհանրության հիման վրա [79, էջ 92-93]:

Տերմինները, տերմինահամակարգերը և տերմինաբանությունը՝ որպես ամբողջական բառաչեղ, և եզրափակական, տրամաբանական և մասնավոր գիտական բովանդակության շատ աշխատությունների վերլուծության առարկա են եղել: Այնուամենայնիվ տարեցտարի հետաքրքրությունը տերմինաբանության և տեսական ու գործնական ուղղությունների տարբեր խնդիրների նկատմամբ անխախտ աճում է: Դա պայմանավորված է ժամանակակից և եզրում տերմինաբանության արժեքի բացառիկ աճով, որն արդի հասարակության մեջ գիտության հատուկ դերի անմիջական արտացոլումն է: Տերմինաբանության հարցերին գիտնականները տասնամյակներ շարունակ հատկացրել են բավականաչափ խիստ ուշադրություն: Այսպես՝ տերմինաբանությունը, ըստ Վ. Սիֆորովի և Տ. Կանդելակիի, «ոչ միայն ազգային-պատմական, այլ և համաշխարհային գիտության պատմության, մարդկային քաղաքակրթության պատմության և ժողովուրդների փոխըմբռնման որոնումների միջազգային խնդիր է» [113, էջ 47]: Արդի փուլում, ինչպես արդարացիորեն նշում է Ա. Ռուսակովան [112, էջ 14], գիտությունների սերտաճումը և եզրափակման համար ոչ միայն նեղ մասնագետների, այլ և առավել ևայն շրջանի հետաքրքրվողների՝ տերմինաբանության համաճայնեցվածության և համարժեք յուրացման խնդիր է

ստեղծում:

Տերմինաբանության երևույթն ինքնին ընդհանրական է: Գիտությունը՝ որպես մշակույթի մի մաս, ըստ էության, միասնական է: Գիտության միասնականության հզոր գենքը լեզուն է: Ըստ Ա. Ռեֆորմատսկու՝ գիտությունների զարգացման ընթացքում լեզուն պատահական միասնացուցչի դեր չի խաղում, այլ թափանցում է գիտության էության կառուցվածքային բաղադրիչ [107, էջ 164-165]: Գիտության լեզուն հնարավոր է դիտարկել չորս հիմնական տեսանկյունով՝ փիլիսոփայական (այդ դեպքում հարց է ծագում՝ արդյո՞ք լեզուն գիտական գաղափարների արտահայտության միջոց է), ոճաբանական (տվյալ դեպքում լեզուն դիտարկվում է որպես գործառական հատուկ ոճ), վիճակագրական (այս մոտեցման նպատակն է գիտության լեզվի ձևային նկարագրությունը) և, ի վերջո, տերմինաբանական: Այսպիսով՝ կարելի է հաստատել, թե լեզուն գիտություն է մտնում, մասնավորապես, տերմինաբանության միջոցով [112, էջ 14]: Տերմինաբանական վերլուծության նպատակը գիտության լեզվի բառային մակարդակի ուսումնասիրությունն է: Ըստ Ի. Վոլկովայի. «... Լինելով այնպիսի գործիք, որի օգնությամբ ձևավորվում են գիտական տեսությունները, օրենքները, սկզբունքները, դրույթները, տերմինները և դրանց ամբողջությունը, տերմինաբանությունը դառնում է գիտության և տեխնիկայի կարևոր բաղադրիչ » [25, էջ 9]:

1.2. Համակարգայնությունը՝ տերմինաբանական բառաչերտի հիմնական ազդակ

Տերմինաբանության համակարգակառուցվածքային բաղադրիչը մեծ հետաքրքրություն է առաջ բերում մասնագետների շրջանում, մանավանդ, ինչպես ենթադրում են շատ լեզվաբաներ, լեզվի համակարգայնությունն ամենից լավ երևում է տերմինաբանության

մեջ, որն էլ պայմանավորված է տերմինահամակարգերի կառուցվածքով՝ ըստ նրախատակարգու թյան հիմքի:

Տերմինի համակարգային բաղադրիչը հաճախ մեկնաբանվում է որպես տերմինահամակարգերի հիմքերից մեկը: «Մի կողմից՝ դա հասկացական՝ տրամաբանական համակարգայնություն է՝ բխած բուն իսկ գիտություն հասկացությունների համակարգայնությունից, մյուս կողմից՝ **լեզվաբանական**՝ այդ հասկացություններն արտահայտող **լեզվական միավորների** համակարգայնություն է [108, էջ 68]:

Մ. Բլոխն իր «Քերականության տեսական հիմքերը» գրքում է, որ համակարգը տարրերի կարգաբերված բազմություն է՝ միավորված որոշ ընդհանուր գործառնություններով: Այսպես՝ կառուցվածքով կարգաբերված և ընդհանուր գործառնություններով միավորված տերմինների խումբը ձևավորում է տերմինահամակարգ: Յուրաքանչյուր համակարգ ունի ներքին ստորակարգություն, որն արտահայտվում է իր բաղադրիչների կապերի բնույթով, և «չկա համակարգ՝ առանց տարրերի կառուցվածքային համապատասխանության այնպես, ինչպես չկա կառուցվածք՝ առանց տարրերի համակարգի, որոնց համապատասխանության բնույթն է արատահայտում նա» [16, էջ 16-17]:

Արժե մանրակրկիտ կանգ առնել տերմինաբանական համակարգի «կառուցվածք» հասկացության վրա, քանի որ դրանից են լիովին կախված այդ տերմինաբանության մասնատումն ու կարգաբերումը: Մակարդակների տվյալ կարգաբերվածությունը հիմնված է հասկացությունների կարգային հարաբերությունների վրա: Որպես արդյունք՝ տերմիններն ունենում են մակարդակային բաշխվածություն: Կարգային հարաբերությունները հարազատ են լեզվականին և ձևավորում են հարաբերությունների հետևյալ տեսակները՝ կերպասեռային, ներառական, մասնական, պատճառա-

հետևանքային, սուբյեկտ-օբյեկտային:

4. Լեյչիկը համակարգի ներսում առանձնացնում է հետևյալ տերմինախմբերը.

1) **Տերմինահամակարգի հիմնական տերմինները** նրանք են, որոնք նշանակում են գիտական որոշակի ոլորտի կամ գործունեության հիմնական հասկացություններ.

2) **Տերմինահամակարգի բարդ տերմինները** նրանք են, որոնք նշանակում են բարդ հասկացություններ (կամ որոնք ներկայացնում են գիտական որոշակի ոլորտի կամ գործունեության համակարգի հիմնական կամ ածանցյալ հասկացությունների տրամաբանական արգասիքը).

3) **Տերմինահամակարգի հիմնային տերմինները** նրանք են, որոնք նշանակում են այնպիսի հասկացություններ, որոնք գիտական որոշակի ոլորտի կամ գործունեության հասկացությունների համակարգ են փոխառված այն ոլորտի հասկացությունների համակարգից, որն ընկած է տվյալ գիտական ոլորտի կամ գործունեության հիմքում (կամ որը ձևավորում է այդ հիմքը).

4) **Տերմինահամակարգի ներգրավյալ տերմինները** նրանք են, որոնք նշանակում են այնպիսի հասկացություններ, որոնք գիտական որոշակի ոլորտի կամ գործառնության համակարգ են փոխառված գիտության, փորձի կամ գործունեության սահմանափակ ոլորտի հասկացությունների համակարգից [71, էջ 30]:

Լեզվաբաններն առաջարկում են հասկացությունների տարբեր կարգեր, որոնց հիման վրա կարող են ձևավորվել տերմինահամակարգեր: Այսպես, օրինակ, Դ. Լոտտեն դիտարկել է հասկացությունների չորս կարգ՝ առարկաներ, գործընթացներ, հատկություններ, մեծություններ [77, էջ 17]: Օ. Կոռնիլովն արդարացիորեն նկատում է, որ յուրաքանչյուր գիտության մեջ

հասկացող թյուրեւորի նման հիմնակարգերի սեփական համախումբը կա [56, էջ 12]:

Յուրաքանչյուր գիտաճյուղի տերմինները կազմավորում են հասկացական կապերով որոշվող սեփական համակարգերը՝ արտահայտված լեզվական միջոցներով: Այդ համակարգերն արտացոլված են տերմինաբանական դաշտերի և գիտության ու տեխնիկայի բազմաթիվ ճյուղային բառարանների վրա:

«Տերմինադաշտի» հասկացող թյուրեւոր առաջին անգամ շրջանառել է Ա. Ռեֆորմատսկին, սակայն այն ցարդ վերանայում են բազմաթիվ լեզվաբաններ [108, էջ 39]: Այդ տեսանկյունից մանկավարժական տերմինաբանությունը, ինչպես և կամայական այլ տերմինաբանություն, ունի որոշակի ներքին կազմակերպվածություն:

Ամեն մի տերմին տերմինաբանության սահմաններում ունի իր տերմինաբանական դաշտը, այսինքն՝ «տերմինադաշտը բառաչերտ է՝ միավորված գուգահեռայնության (հոմանշություն), հակադրության (հականշություն) և հարակցության (փոխանունություն) հարաբերություններով: Յենց բառային դաշտի սահմաններում կարող է բառն արժեք ստանալ ... Յամաչարը (= կոնտեքստ (ինքնատիպ «տերմինաբանական բանալի») [108, էջ 41]) կիրառման ոլորտն է խոսքում, իսկ դաշտը՝ լեզվի համակարգում նրա գոյության ոլորտը» [108, էջ 145]:

Ինչպես ամեն մի տերմինադաշտ, մանկավարժական տերմինաբանության դաշտը ևս կազմված է բաղադրիչների բազմությունից, որոնց համակարգային կապերը կախված են իրարից և միաժամանակ ազդում են իրար վրա: Լինելով ամբողջական՝ մանկավարժական տերմինաբանության դաշտը բաղկացած է փոխհարաբերությունների մեջ գտնվող տերմինաբանական համակարգից, տերմինաբանական շարքից և տերմինից:

Տերմինադաշտի նման ըմբռնումը հաստատվում է ոչ միայն քննված գրականության եզրահանգումներով, այլև մանկավարժական տերմինի վերլուծությամբ:

Դաշտի հասկացությունը բնականորեն աղերսվում է համակարգի հասկացությանը, սակայն, ի տարբերություն դաշտի՝ առարկայական ոլորտի, տերմինաբանական համակարգը տերմինաբանական որոշակի դաշտը սպասարկող մասնագիտական բառերի և եզրաբանական կարգաբերվածությունն է [104, էջ 19]:

Գիտական աշխարհում, ինչպես հայտնի է, գոյակցում է տերմինաբանական համակարգի կազմավորման երկու հակադիր կարծիք: Լեզվաբանների մի խումբը մատնանշում է տերմինաբանության բնական՝ ինքնաբերական ձևավորվածությունը, հիմնականում «ոչ ևիակատար, տրամաբանորեն ոչ խփստ, նախատերմիններից ու կեղծ տերմիններից բաղկացածության» [71] իրողությունը, որոնք ժամանակի ընթացքում մեթոդապես կառուցավորվում են: Մյուս խումբը կարծում է, որ տերմինա-համակարգը պայմանական է իր բնույթով [125, էջ 57]: Մենք հակված ենք այն կարծիքին, թե տվյալ հարցը պետք է սրույթով դնել. տերմինների հիմնական խումբը, անկասկած, ձևավորվում է տարերայնորեն (թեև որոշակի կանոններով), բայց դրա հետ միասին տերմինները կարող են գործադրվել և արհեստականորեն, որը տարբերում է դրանք և եզրի սովորական բառերից:

Այսպիսով՝ տերմինների կազմավորման իմաստակառուցվածքային առանձնահատկությունների հետազոտությունն անհրաժեշտ է ոչ միայն «ճիշտ տերմինների» ստեղծման, այլև մասնագիտական իրազեկության համարժեք ընկալման համար:

Ոչ մի գիտություն, հատկապես հասարակագիտական, չի կարող հավակնել ամբողջովին անկախ լինել ու իր ժամանակի գաղափարական

հոսանքներից, գիտական միտումներից, երբեմն էլ՝ հոլզական խանդավառություններից: Մանկավարժությունը բացառությունն է [63], [82], [135]:

Վերջին տարիներին գիտության մանկավարժահոգեբանական ոլորտում տեղի է ունենում նախկինում անառարկելի թվացող շատ տեսությունների, փաստերի և առանձին հասկացությունների վերագնահատում: Այս առումով ուսուցման և դաստիարակության ոլորտում ևս հարուստ փորձ է կուտակված՝ թե՛ դրական, թե՛ բացասական [81, էջ 143]:

Ի՞նչն է այսօր մանկավարժության համար՝ որպես բարեփոխված գիտության, առաջնայինը. ամենից առաջ՝ հասարակության հանրամանկավարժական ներդաշնակորեն զարգացած ենթակառուցվածքների ստեղծումը, այսինքն՝ հասարակության, նրա հանրային հաստատության, հասարակական հարաբերությունների այնպիսի կացության հասնելը, որում հասարակության և անձի միջև միշտ քաղաքացիական համաձայնություն և գործակցությամբ դրսևորվող ներդաշնակություն է առաջանում: Դրան հասնել հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ քաղաքականությունը, իրավունքը, տնտեսությունը, մշակույթը, կրթությունը զարգանում են ոչ թե տարերայնորեն, այլ նպատակաուղղված, կողմնորոշված դեպի մարդը, դեպի մարդկային հարաբերությունների ներդաշնակություն: Ժամանակն է հասկանալու, որ ոչ թե մանկավարժությունը պետք է բխի քաղաքականությունից, այլ հակառակը, քաղաքականությունը՝ մանկավարժությունից, քանի որ ամենը, ինչ կատարվում է այս աշխարհում, պետք է ծառայի մարդուն, նրա երջանկությանը, իսկ այդ ուղին բացատրելուն կոչված է առաջին հերթին մանկավարժությունը [81, էջ 21-22]:

Նոր գաղափարների հիմնավորման համար վճռորոշ դեր խաղաց

մանկավարժական ծագում մնաբանության հիմունքների հիմնադրումը, որն ուսմունք է մանկավարժական գիտության ծագման մասին՝ ներառյալ այնպիսի կարևոր բաղադրիչներ, ինչպիսիք են մանկավարժ-անձի ծագում մնաբանությունը, մանկավարժական գործունեության ծագում մնաբանությունը, մանկավարժական համակարգերի ծագում մնաբանությունը, մանկավարժական սահմանումների ծագում մնաբանությունը և այլն [123, էջ 71]:

Նոր մանկավարժությունն ստեղծելու համար հարկ է ունենալ այն հիմքը, որի վրա բարձրանում է մարդու դաստիարակության մասին գիտելիքների համակարգը: Այդպիսին կարող է դիտվել մանկավարժական ծագում մնաբանությունը, ասել է՝ մանկավարժական գիտելիքների ծագման տեսությունը: Բացատրելու համար, թե ինչպես պետք է դաստիարակի մարդը, մանկավարժությունն ամենից առաջ կոչված է բացահայտելու նրա ծագումը, որն իրավաչափ է համարել անձի ծագում մնաբանություն, այսինքն՝ նրա ծագումն ու զարգացումը պատմաչափությամբ (\$իլոգետետ), անձնավորված զարգացմամբ (օնթոգետետ)՝ առանձնաբար:

Յուրաքանչյուր գիտության զարգացումը գուցակցվում է հասկացությունների համակարգի և դրան համապատասխանող տերմինահամակարգի մշակմամբ: Դալիաչափորեն վերաբերում է նաև մանկավարժությանը, որը բարեփոխման փուլում է:

Մանկավարժության գիտական տերմինաբանության համակարգման խնդիրն արդեն առաջադրված է [47], [63], [82]: Սակայն այն, ինչ արվել է անցյալում, կարիք ունի քննադատական իմաստավորման, կարգաբերման և ընդհանրացման: Հատկապես գործակցային մոտեցումն այստեղ կարող է ամենից արդյունավետը լինել: Այս ոլորտում կուտակված նյութը պետք է ենթարկվի դիալեկտիկական համադրության:

Այսօր արդեն որոշակի փորձ է կուտակված՝ լուծելու այդ

խնդիրները, կազմվել են մի քանի մոտեցումներ, ավանդույթներ և ուղղություններ, որոնց ընթացքում իրականանում է ստեղծագործական փնտրտուք [109]:

Յիմնակարգերի համակարգման խնդիրը ներկայումս բավականին որոշակիորեն ձևակերպվել է որպես մանկավարժության մեթոդաբանական կարևորագույն հիմնախնդիր [63]: Այդ պատճառով համակարգման գործընթացի օրինաչափությունների բացահայտումն ու ուսումնասիրությունը մեծ նշանակություն ունեն մանկավարժության զարգացման և գործառման մեխանիզմների ըմբռնման համար: Այս խնդրի լուծման հետ են կապված նաև կրթության համակարգի զարգացման հուշահարցումային (էվորիստիկական) հաղորդակցության և կանխորոշման ու կանխատեսման արդյունավետության բարձրացման հնարավորությունները, հանրային գործընթացների կառավարման մեթոդաբանական հիմքերի մշակման ուղիները:

Գիտական վերլուծությունը պահանջում է յուրահատուկ գործիկազմի կիրարկում, որը հնարավորություն կտա թափանցելու ուսումնասիրվող մանկավարժական երևույթների և գործընթացների խորքերը: Մանկավարժության՝ տեսական վերլուծություններում կիրառվող տերմինների տարակերպ մեկնաբանությունները կարող են հանգեցնել տարիմաստ և հակասական եզրակացությունների: Ըստ այդմ՝ պատահական չէ, որ մանկավարժական բազմաթիվ հետազոտությունների հեղինակներ այս կամ այն տերմինի նույնական ըմբռնման հասնելու համար ստիպված են լինում դիմել ընդունված հիմքերի մշակմանը՝ ապահովելով գիտական բանավեճ, քննարկում անցկացնելու հնարավորություն:

Այս ամենը գալիս է՝ հաստատելու, որ ներկայումս հասունացել է մանկավարժության մեջ կիրառվող բուն իսկ տերմինների, հասկացությունների էության համակողմանի

վերլուծության անհրաժեշտությունը: Սակայն բանը սոսկ տերմինաբանական բառարանների կազմումը և մի քանի սահմանումների ճշգրտումը չէ: Կարևորը փորձն է մշակել մանկավարժության գիտական տերմինաբանության համակարգման հիմունքներ, որոշել տերմինների համաստորադասության կարգը, գիտականորեն հիմնավորել դրանց կիրառության օրինաչափությունը տեսական վերլուծության ընթացքում:

1.3. Հոմանշային հարաբերությունների յուրահատկությունը մանկավարժության տերմինաբանական զինանոցում

Գիտության հասկացական-տերմինաբանական զինանոցը կենտրոնացնում է իր մեջ գիտության էությունը, արտացոլում է նրա առարկան, արժեքը, խնդիրներն ու նպատակները, կառուցվածքն ու համակարգը: Գիտական հասկացությունն նշանակող տերմիններում ձևակերպված են գիտության այս կամ այն ոլորտի ճանաչողական գործունեության արդյունքները: Լինելով կոդավորման, իրազեկման և իրազեկության պահպանման աղբյուր՝ տերմինները դրսևորվում են որպես մտքի և հետազոտության գործիք, կատարում են մասնագիտական հաղորդակցության միջոցի դեր: Դա նշանակում է, որ տերմինաբանական համակարգն արտացոլում է իրականության գիտական իմաստավորումը և եզրական միջոցներով:

Արդի հանրաքաղաքական պայմաններում մանկավարժության հասկացական-տերմինաբանական զինանոցով հաստատվում են մանկավարժական գործունեության բնույթի որոշակի փոփոխություններ: Այդ պատճառով նշված փուլում նկատելիորեն բարձրացել է հետաքրքրությունը տերմինաբանության կարգաբերման և կատարել ագործման խնդիրների նկատմամբ:

Տերմինը՝ որպես հասկացական-տերմինաբանական համակարգի տարր, միաժամանակ պատկանում է գիտության մասնավոր ճյուղի տրամաբանահասկացական համակարգին և ընդհանուր գրական լեզվի բառային համակարգին: Սրանով էլ հենց սահմանվում է անցկացվող վերլուծության հիմքերի ոչ միայն մանկավարժական, այլ և լեզվաբանական դիտարկման անհրաժեշտությունը: Տերմինաբանության հետազոտության մեկնակետը նրատեղորոշումն է ողջ լեզվի համակարգում: Թեև լեզվաբանության մեջ մասնագիտական անվանումների տերմինաբանական միագումարության կարգավիճակի պարզամասն առումով երկար ժամանակ իշխում էր կարծիքների բազմազանությունը, այսօր արդեն առավել հաստատուն և լայնորեն տարածված է այն տեսակետը, ըստ որի՝ տերմինաբանությունը դիտարկվում է ընդհանուր գրական լեզվի կազմում:

Իսկ տերմինաբանությունը (ներառյալ մանկավարժականը) կազմում է լեզվի գիտության միջուկը (լեզվագիտության եզրային գոտին ներկայացված է արհեստաբաներով, հանրաբաներով, ծածկաբաներով): Քանի որ մանկավարժության տերմինաբանությունն արդի գրական լեզվի միջերտն է, տերմինները ձևավորվելով և գործառնելով պետք է ենթարկվեն ընդհանուր լեզվի գործող օրենքներին և կանոններին: Մանկավարժության հասկացական-տերմինաբանական գիտանոցի վիճակի հետազոտության ընթացքում այդ կախումները պայմանավորում են հետազոտության մանկավարժական և լեզվաբանական եղանակների մեթոդաբանական փոխկապվածությունը (թեև տերմինահամակարգերի վերլուծությունը կարող է կատարվել նաև ձևական տրամաբանության դիրքերից):

Ժամանակակից մանկավարժական բառարանագրության վերլուծության արդյունքները թույլ են տալիս եզրակացնել, որ մանկավարժության մեջ տերմինների խնդիրը, որպես կանոն,

դիտարկվում է տերմինների նշանակության բովանդակության կտրվածքով, նկատի են առնվում նաև դասակարգման տրամաբանական չափանիշները, իսկ տերմինների վերլուծության տերմինագիտական մոտեցումը բացահայտվում է լեզվաբանական հայեցակետով: Տերմինահամակարգերի կարգաբերումն ամենից առաջ կապված է իր նպատակին առավել աջակից համապատասխանող այն տերմինների և դրանց նշանակությունների ձևակերպումների ընտրության հիմնավորմանը, որոնք մասնագիտական ոլորտներում համարժեքորեն են արտացոլում հասկացությունները, առարկաները, գործընթացները և հատկանիշները: Արդյունավետ տերմինների ընտրության հնարավորությունը պահանջում է տերմինի կանոնարկման և նրա տերմինայնության հասկացությունների սահմանում: Վերլուծելով տերմինագիտական գրականության մեջ այս հարցի հետ կապված կարծիքները՝ բացահայտել և խմբավորել ենք տերմինի վերաբերող ամենից տարածված կանոնարկիչ պահանջները, համապատասխանաբար, այն ըմբռնմամբ, որ տերմինաբանության կանոնարկումն արտացոլում է բովանդակային (տերմինի՝ որպես նշանի հարաբերակցությունը հասկացությանը), տրամաբանական (հասկացությունների համակարգի ճիշտ արտացոլումը տերմիններում) և լեզվաբանական (տերմինի լեզվական կառուցվածքը) կողմերը: Կանոնարկումը սահմանվում է որպես տերմինի բովանդակությանը, արտահայտ(ված)ությանը և կիրառությանն ուղղված պահանջներ, ըստ որում՝ բովանդակային առումով՝ որպես մենիմաստություն, սպառչություն, հետևողականություն, արտահայտության առումով՝ որպես հակիրճություն, չեզոքություն, ածանցվածություն, ճշգրտություն, կիրառման առումով՝ որպես տարածունակություն, ներդաշնակություն, թարգմանելիություն:

Բառային տարբերակայնությունը մանկավարժական

տերմիաբանության մեջ ներկայացված է տերմինների հոմանշային շարքերով: Ընդգծենք, որ տերմինաբանական հոմանշությունը փոքր-ինչ տարբերվում է բնական լեզվի հոմանշությունից, որում հոմանիշներն ըմբռնվում են իբրև մոտ իմաստ ունեցող տարբեր բառեր: Տերմինահամակարգի մեջ երկու և ավել տերմինների համարանփոփոխակ է այն հասկացությունը (հասկացույթը (կոնցեպտ) և նշանակվողը (սիգնիֆիկատ)), որը նրանք արտահայտում են: Եթե տարբեր բառային միավորները նշանակում են նույն հասկացությունը, ապա բացարձակ հոմանիշներ են՝ զուգանդամներ (դուբլետ)՝ *անընդհատ կրթություն* || *ցկյանս կրթություն*: Չուգանդամների միջև չկան հուշարտահայտչական հարաբերություններ: Այսպիսով՝ բացարձակ հոմանիշներ են այն տերմինները, որոնք անվանում են միևնույն հասկացությունը:

Տերմինաբանական հոմանիշներ կարելի է համարել այն բառային միավորները, որոնց մերձավորության դեպքում տարբերակիչ հատկանիշները տարբեր են և՛ բառային թաղանթով, և՛ նշանակյալով, այսինքն՝ տարբեր են տերմինավորման առարկաները, հասկացությունները՝ *կրթական տարածություն* || *կրթական միջավայր*: «Տարածություն» և «միջավայր»՝ մերձիմաստ, բայց ոչ հոմանշային հասկացություններ են: Խոսելով կրթական տարածության մասին՝ նկատի ունեն օբյեկտների որոշ բազմություն, որոնց միջև հաստատված են այնպիսի հարաբերություններ, որոնք կառուցվածքով նման են սովորական տարածական հարաբերություններին: Նկատի ունեն նաև այն պայմանները, որոնք կարող են ազդել մարդու վրա, սակայն մարդու ներառումը տարածություն պարտադիր չէ: *Կրթական տարածությունը* մտածվում է որպես բոլոր ուսումնական հաստատությունների հանրագումար՝ որոշակի հարաբերություններով կապված, միևնույն օրենքին ենթարկվող: *Կրթական միջավայրն* ավելի նեղ հասկացություն է:

Այն արտացոլում է փոխկապվածության պայմանները, որոնք ապահովում են մարդու զարգացումը, շրջապատի անձանց փոխազդեցությունը, ասել է՝ մարդու ներկայություն է ենթադրվում միջավայրում:

Բուն տերմինաբանական հոմանիշներին են վերագրվում ժամանակակից տերմինաբանության մեջ հազվադեպ հանդիպող ոճական հոմանիշները, այսինքն՝ տերմիններ, որոնք զուգահեռաբար գործածվում են գիտահանրամատչելի և գիտական գրականության մեջ որպես փոխադարձաբար միմյանց փոխարինող անվանումներ. օրինակ՝ *ընտանեկան դաստիարակություն* // *ծնողական մանկավարժություն*:

Տերմինաբանական զուգանդամները, որպես կանոն, ծագում են տերմինների կազմավորման տարբեր աղբյուրների պատճառով, հայալեզու տերմինի և փոխառության՝ *ներգործուն նուսուցում* // *ինտերակտիվ նուսուցում*, *ներառական նուսուցում* // *ինտեգրացիոն նուսուցում*, «հասկացության լրիվ և համառոտ անվանումների համաժամանակյա գոյություն», «տոհմական տերմինի և դասակարգման հատկանիշով անվանման», տերմինի՝ գիտության հանրամատչելիության ամբողջական և ընդհանուր գրական լեզվի տերմինամերձ բառի գոյակցության հետևանքով [43, 73-76]: Մանկավարժական տերմինաբանության օրինակ կարող են ծառայել, համապատասխանաբար, այնպիսի զուգանդամները, ինչպիսիք են՝ ***դիպլոմային մեթոդ*** // *իրադրության վերլուծության մեթոդ*, *վալ դորֆյան դպրոց* // *ազատ դաստիարակության դպրոց*, *նուսուցիչ* // *դասատու*, *կրթական հաստատության համախոհական (համախոհների (պարտիսիպատիվ)) կառավարում* // *միասնական (կուլեգիալ) կառավարում*:

Նոր փաստերի կամ հասկացությունների ի հայտ գալը խթանում է տերմինների ընտրությունը նոր օբյեկտների համար մրցակցելի

անվանումների բազմությունից: Տերմինն ընտրվում է նպատակահարմարության հատկանիշով: Իսկ նպատակահարմար են դառնում այն անվանումները, որոնք առավել աչափ են համապատասխանում տերմինին ներկայացվող համընդհանուր պահանջներին՝ սեղմ, իմաստաբանորեն ճշգրիտ, բառակազմական հնարավորություններով օժտված: Օտարալեզու մանկավարժական տերմինի և նրա հայերեն համարժեքի միջև կարող է հաստատվել հարաբերական հոմանշություն: Հայերենն այն լեզուների թվին է պատկանում, որոնք նախընտրում են օտար տարրերը յուրացնել ոչ թե պատրաստի ձևով՝ փոխառությամբ (ինչպես ռուսերենը, անգլերենը և այլն), այլ թարգմանաբար (ինչպես, օրինակ, գերմաներենը, պարսկերենը և այլն): Սա դյուրություն է մինչև իսկ նորագույն տերմինների օրինակով: Վերը բերած «ինտերակտիվ», «ինտեգրացիոն» տերմինային բաղադրիչները շատ կարճ կյանք ունեցան հայերենում՝ արագորեն տեղը զիջելով հայերեն «ներգործուն», «ներառական» համարժեքներին: Եվ սամիայն մանկավարժությանը չի վերաբերում: Հիշենք միայն վերջին տարիներին լայն շրջանառության մեջ մտած «համակարգիչ» բառը: Հայերենում, կարելի է ասել, կիսաշունչ գոյություն իսկ չունեցավ օտար «կոմայուտերը»: Այսօր արդեն տարածում է գտել «համացանցը»՝ «ինտերնետի» փոխարեն, նոր-նոր շրջանառվել է սկսում «հանրացանց» բառը՝ «սոցիալական ցանցի» փոխարեն, և սա՝ միայն մեկ ոլորտում:

Թեև տերմինային հոմանիշներն ու տերմինային գուգանդամները լիովին նույնիմաստ չեն, սակայն հնարավոր ենք համարում հետազոտության մեջ գործարկել «հոմանիշ» հասկացությունը որպես մանկավարժության տերմինահամակարգում բառային տարբերակայնության արտահայտման առավել ընդհանուր ըմբռնում, քանի որ ճյուղային տերմինահամակարգի կարգաբերման

համար կարևոր է որոշարկել հոմանշային հարաբերությունները՝ որպես այդպիսիք:

Լեզվաբանների կարծիքով հոմանշությունը հատկապես բնութագրական է տերմինաբանական համակարգերի կազմավորման նախնական փուլի համար, երբ դեռ տեղի չի ունեցել լավագույն տերմինի բնական (և արհեստական) ընտրություն գոյակից (երբեմն՝ բազմաթիվ) տարբերակների միջև: Մանկավարժության ժամանակակից տերմինաբանության մեջ հոմանշության երևույթը մի կողմից՝ ապացուցում է հասկացական-տերմինաբանական զինանոցի հարստացման գործընթացի աշխուժացումը, մյուս կողմից՝ հետազոտվող խնդրի դիրքից, հասկացական-տրամաբանական զինանոցում փոխակերպումների վերլուծության ընթացքում ևս մի հարցադրում է անում՝ նոր տերմինն արդյո՞ք նոր հասկացության նշան է, թե՞ հանդես է գալիս որպես արդե՛ն եղած նշանակության գուճանդամ:

1.4. Տերմինի և հասկացության հարաբերակցությունը

Գիտական իմացության յուրաքանչյուր բնագավառի, այդ թվում նաև՝ մանկավարժության, կայացումը կապված է հասկացությունների զարգացման հետ, որոնք, մի կողմից, ապահովում են տվյալ բնագավառի իմացության կապն այլ բնագավառների հետ, մյուս կողմից՝ որոշում են տվյալ բնագավառի գիտական իմացության յուրահատկությունը: Տերմինների, հասկացությունների և կատեգորիաների համակարգը կազմում է մանկավարժական գիտության կատեգորիալ (անվանվում է նաև հասկացական կամ տերմինաբանական) ապարատը:

Մանկավարժության կարգային զինանոցի մասին խոսելիս նախևառաջ անհրաժեշտ է տարբերել «**տերմին**» և «**հասկացություն**» բառերը:

Հասկացական-տերմինաբանական գործիքակազմը կարևորագույն

մեթոդաբանական գործառույթ է կատարում գիտական իմացության ամեն մի ճյուղի զարգացման մեջ: Մտածողության հետ անքակտելիորեն կապված՝ այն ոչ միայն հաստատագրում է տերմիններով, սահմանումներով նրանց համարժեք հասկացությունների բովանդակությունը, որոնք արտացոլում են գիտության վիճակը, այլ նաև նպաստում է այդ բովանդակության հետագա զարգացմանը, նոր տեսական դրույթների և հայեցակարգերի ստեղծմանը:

Ինչպես հայտնի է, ցանկացած գիտական հետազոտություն սկսվում է հասկացությունների ընտրությունից: Հասկացությունը «տրամաբանորեն ձևակերպված ընդհանուր միտք է առարկաների, երևույթների դասակարգման մասին, ինչ-որ բանի գաղափար» [86, էջ 551]:

Ինչպես նշում է Գ. Ղույումջյանը՝ «Յուրաքանչյուր հասկացությունն պետք է սահմանվի և ներկայացնի տվյալ առարկայի կամ երևույթի այն բոլոր էական հատկանիշները, որոնք անհրաժեշտ են և բավարար նրա որակական որոշակիությունը ցույց տալու համար» [5, էջ 15]:

Ընդ որում՝ առարկաներն ու երևույթները, ինչպես նաև նրանց միջև կապերն արտացոլվում են ընդհանրացված ձևով՝ ընդհանուր և առանձնահատուկ հատկանիշների հաստատագրման միջոցով: Հասկացությունները գոյություն ունեն հենց այնպես, ինքնին: Որոշակի բնագավառի հասկացությունների ամբողջությունը (հասկացություններ, որոնք կապված են իմաստային հատկանիշով) ձևավորում է մասնավոր հասկացությունների ենթահամակարգերից բաղկացած հասկացությունների դասակարգ: Հասկացությունների դասակարգումը համակարգում իրականացվում է ամենաընդհանուրներից մինչև առավել մասնավորները՝ առավել պետ աստիճանակարգային սկզբունքով:

Հասկացությունը չի դառնում գիտական մտքի ձեռքբերում,

քանի դեռ չի արտահայտվել բառի միջոցով: Հասկացությունը ընկալելի դարձնելու երկու հնարավորություն կա՝ տերմինի և սահմանման օգնությամբ:

Տերմինը «բառ կամ բառակապակցություն է, գիտության, տեխնիկայի, արվեստի ինչ-որ մի հատուկ բնագավառի որոշակի հասկացության անվանում» [86, էջ 784]: Բայց տերմինը նաև լեզվի հիմնական տարր է՝ հատուկ նպատակների համար:

Սահմանումը նույնպես հասկացության բառային արտահայտումն է, բայց արդեն ավելի ծավալուն, դարձվածաբանական ձևով, որտեղ թվարկված են առարկաների և երևույթների էական հատկանիշներն ու առանձնահատկությունները:

Գիտական որոշակի ճյուղի տերմինների ամբողջությունը կազմում է նրա տերմինաբանությունը: Ընդ որում՝ տերմինաբանության համար խիստ կարևոր են ոչ թե սոսկ բառերը, այլ հասկացությունների ճշգրիտ նշանակությունները, ինչը հնարավոր է միայն որոշակի գիտական հայեցակարգի, տեսության մշակման շրջանակներում: Այդ պատճառով էլ տերմինաբանության մշակումը պահանջում է հայեցակարգային (կոնկրետ գիտության կամ նրա ճյուղի մեջ) գիտելիքներ և բառագիտական հմտություններ:

Այսպիսով՝ տերմինաբանության հիմնական մեթոդաբանական գործառնությունը գիտական հայեցակարգի և նրա լեզվական արտահայտման բառային ձևի միջև կապի իրականացումն է: Այդ գործառնության ոչ բավարար չափով իրականացումը դժվարացնում է գիտական հետազոտության անցկացումը:

Տերմինների մեջ հատուկ տեղ են զբաղեցնում կատեգորիաները (հոլ. *kategoria* -արտահայտություն, սահմանում, հատկանիշ)՝ առավել ընդհանուր և հիմքային հասկացություններ, որոնք արտացոլում են որոշակի երևույթների և գործընթացների հիմնական, կարևոր հատկությունները, հարաբերությունները և օրինաչափությունները, նաև գիտատեսական մտածողության որոշիչ

բնույթը:

Մանկավարժության կատեգորիալ ապարատը ներառում է տարբեր մակարդակների տերմիններ:

Ըստ Վ. Վ. Կրանսկու՝ մանկավարժության մեջ բոլոր կատեգորիաները բաժանվում են երկու հիմնական խմբի՝ փիլիսոփայական և մասնավոր գիտական, այսինքն՝ յուրահատուկ տվյալ գիտության համար: Բացի այդ՝ արդեն հնարավոր է առանձնացնել նաև հասկացությունների հատուկ խումբ՝ ընդհանուր գիտական: Մանկավարժությունն օգտվում է այս խմբերին պատկանող բոլոր հասկացություններից, ինչպես նաև այլ գիտական առարկաների տերմիններից [61, էջ 26].

1. Փիլիսոփայությանը պատկանող բառերն արտացոլում են իրականության առավել ընդհանուր գծերը և կապերը, կողմերը և հատկությունները, օգնում են հասկանալու մանկավարժության օրինաչափությունները և զարգացման միտումները իրականության այն մասով, որն ուսումնասիրում է հենց մանկավարժությունը: Չի կարելի մտորել մանկավարժության օբյեկտի մասին՝ առանց օգտվելու «սոցիալականացում» բառից, կամ խոսել տեսությունից՝ շրջանցելով «եություն» և «երևույթ», «ընդհանուր» և «եզակի» հասկացությունները: Այդ շարքին են դասվում նաև «հակասություններ», «պատճառ և հետևանք», «հնարավորություն և իրականություն», «որակ և քանակ», «կեցություն», «գիտակցություն», «արակտիկա» և այլ կատեգորիաներ:

2. Մանկավարժության սեփական հասկացություններն են՝ «մանկավարժություն», «դաստիարակություն», «մանկավարժական գործունեություն», «մանկավարժական իրականություն», «մանկավարժական փոխազդեցություն», «մանկավարժական համակարգ», «կրթական գործընթաց», «դասավանդում և ուսումնառություն», «ուսումնական առարկա», «ուսումնական նյութ», «ուսումնական իրավիճակ», «ուսուցման մեթոդներ»,

«ուսուցման հնարներ», «ուսուցիչ», «աշակերտ», «դաս» և այլն: Այս բոլոր հասկացությունները գտնվում են փոխադարձ կապի մեջ, շարժուն են և ճկուն, ինչպես իրականության այն երևույթները, որոնք նրանց մեջ արտացոլվում են: Նրանց բովանդակությունները վերաիմաստավորվում և հարստանում են գիտական և պրակտիկ աշխատանքի ընթացքում:

3. Ընդհանուր գիտական հասկացություններն են՝ «համակարգ», «կառուցվածք», «գործառույթ», «տարր», «օպտիմալացում», «վիճակ», «մոդել», «վարկած», «մակարդակ» և այլն:

Մանկավարժական կատեգորիաների բազմապեկտային բովանդակության առնչությամբ գոյություն ունեն նաև այլ դասակարգումներ՝ այլ հիմքերի վրա հենվող: Յաճախ այդ դասակարգումների մեջ արտացոլվում է հեղինակի գիտամանկավարժական դիրքորոշումը:

Յուրաքանչյուր մանկավարժական կատեգորիա կարող է դիտարկվել, որոշարկվել և վերլուծվել 3 տեսանկյունից՝ որպես.

- 1) երևույթ (սոցիալական, մշակութային և այլն),
- 2) գործընթաց,
- 3) գործունեություն [19, էջ 51]:

Այդ երեք ասպեկտների առկայությունն ինքնին ծնում է մանկավարժական կատեգորիաների մեծաթիվ սահմանումներ: Բացի այդ՝ մանկավարժական յուրաքանչյուր հայեցակարգի, տեսության, հարացույցի սահմաններում միևնույն կատեգորիան կարելի է տարբեր կերպ հասկանալ:

Մեկ տերմինի մեջ առկա իմաստների բազմազանությունը դիտարկենք «դաստիարակություն» կատեգորիայի օրինակով:

Որպես երևույթ՝ դաստիարակությունը հասկացվում է.

- 1) հանրային և այն իմաստով, երբ խոսքը վերաբերում է մարդու վրա շրջապատող իրականության ազդեցությանը,
- 2) որպես մարդկային հարաբերությունների ձև, երբ մարդը մեկ

այլ մարդու նկատմամբ կատարում է դաստիարակչական գործառույթներ կամ գործողություններ,

3) որպես դաստիարակի և դաստիարակվողի արժեքափմաստային երկխոսություն:

Որպես գործընթաց՝ դաստիարակությունը կարող է հասկացվել .

1) որպես աճող մարդու մշակութային զարգացման, կայացման վիճակի փոփոխություն,

2) որպես մարդու ստեղծագործական ինքնազարգացում,

3) որպես արժեքների յուրացման գործընթաց,

4) որպես կյանքի պահանջներին համապատասխան մարդու ֆիզիկական, մտավոր և բարոյական որակների զարգացում,

5) որպես մարդու զարգացման հարաբերականորեն սոցիալապես վերահսկվող գործընթաց:

Որպես մանկավարժական գործունեություն՝ դաստիարակությունը միանշանակ չի ընկալվում: Յաճախ դաստիարակչական գործունեության ներքո հասկացվում է .

- որոշակի որակների նպատակաուղղված ձևավորում,
- մանկավարժների և դաստիարակվողների համագործակցություն, փոխազդեցություն,
- հատուկ դաստիարակող միջավայրի ստեղծում,
- մանկավարժի և դաստիարակվողների համագործակցային երկխոսության, համատեղ կեցության կազմակերպում,
- երեխայի բնածին տվյալների ազատզարգացում:

Դաստիարակչական գործունեության առավել տարածված մեկնաբանումներն օգնում են մանկավարժին որոշելու սեփական մասնագիտական դիրքորոշումը:

Ամեն դեպքում դաստիարակությունը բնորոշվում է աշխարհի, շրջապատող մարդկանց, սեփական անձի նկատմամբ մարդու վերաբերմունքով:

Տերմինագիտության մեջ տերմինի բնորոշումն ավանդաբար

հանգում է նրա՝ որպես լեզվական համակարգի յուրահատուկ նշանի, նկարագրությանը: Որպես կանոն, «տերմին» ասելով՝ ըմբռնվում է գիտության կամ գործունեության մասնավոր ոլորտի հասկացությունն նշանակող բառ կամ բառակապակցություն [73, էջ 508]: Տերմինները մտնում են լեզվի բառապաշարի համակարգ միայն մասնավոր տերմինահամակարգի՝ որպես մասնագիտական գործունեությանը կապված տերմինախմբի միջնորդությանը: Ի հայտ բերելով իրենց յուրահատկությունը, մասնավորապես հստակորեն նշանակված ոլորտում կիրառվելը՝ տերմինները շարունակում են մնալ որպես լեզվի նշաններ: Տվյալ լեզվում գործող օրինաչափություններն ամբողջությամբ բնութագրական են նաև տերմինների համար: Ճյուղային (ինչպես նաև համագիտական) տերմինաբանությունն ամենից առաջ բառապաշարի համակարգ է, որի ներսում առկա են նրա հարստացման որոշակի գործոններ, ի հայտ են գալիս ներքին հակասություններ, ձևավորվում են հետագա զարգացման միտումներ: Տերմինների հետազոտության խնդրի բարդությունն այստեղ է. հարկ է դիտարկել տերմինների՝ որպես մանկավարժության լեզվի յուրահատուկ նշանների, և միաժամանակ՝ որպես հայոց գրական լեզվի նշանների հատկանիշները:

Մեզ հոգեհարազատ է Վ. Լեյչիկի դիրքորոշումը, որը տերմինի էությունն արդյունավետորեն բնորոշում է լեզվաբանական բնույթի (բառային-իմաստային, բառակազմական, քերականական, ոճաբանական հատկություններ) և արտալեզվաբանական բնույթի (տրամաբանական ու նշանագիտական հատկություններ) համադրմամբ [70, էջ 89]: Տերմինը հիմնվում է լեզվի բառային միավորի վրա, սակայն չի հանգում նրան, քանի որ այն մասնավոր գիտության հասկացական-տերմինաբանական գիտանոցի բառային և տրամաբանական միավոր է, կատարում է հասկացությունն արտահայտելու և այդ հասկացությունը որոշակի գիտության մեջ նշանակելու իր գործառնությունները: Միաժամանակ տերմինը,

չ կտրվել ով ընդհանուր գրական լեզվի բառային համակարգից, օժտված է այնպիսի հատկություններով, ինչպիսիք են բառի կամ բառակապակցության հնչյունային թաղանթը, ձևության կամ բառակապակցական կառուցվածքը, բառափոխությունը, բովանդակային կառուցվածքը, որ բաղադրված է բառային միավորի իմաստաբանական կառուցվածքից, որի հիմքով է ձևավորվել տերմինը, և բուն տերմինաբանական նշանակությունից, որը բնորոշում է այն որպես լեզվի բառային համակարգի՝ այդ իսկ լեզվի օրենքների գործողություններին ենթարկվող նշան:

Յուրաքանչյուր գիտության, նաև մանկավարժության տերմինները ձևավորում են համակարգեր՝ որոշարկված նախև առաջ մասնագիտական իմացության հասկացական կապերով այդ իսկ կապերը լեզվական միջոցներով արտահայտել ձգտելիս:

Տերմինները տարբերում են այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են սահմանման առկայությունը, համակարգայնությունը, մասնավոր գիտության, գիտակարգի կամ գիտական դպրոցի տերմինաբանության ներսում մենիմաստության միտումները, արտահայտչականության բացակայությունը, ոճական չեզոքությունը:

Մանկավարժական տերմինի բնորոշման հարցում մենք հիմնվում ենք Բ. Կոմարովսկու [53], Ի. Կանտորի [47], Վ. Պոլոնսկու [97] տեսական դրույթների վրա: Մանկավարժության մեջ տերմինը, ըստ Բ. Կոմարովսկու բնորոշման, «մանկավարժական հասկացությունների՝ գիտական և գործնական առումով ճշգրտորեն սահմանված նշանակումն է՝ ներառված գիտության լեզվի համակարգ [52, էջ 5]: Մանկավարժական տերմինաբանությունը միավորում է հասկացությունների՝ հետազոտության առարկաների, երևույթների, դրանց օրինաչափ կապերի, հարաբերությունների, հատկությունների, հատկանիշների, գործընթացների, մեթոդների ու միջոցների, կարգերի անվանումները:

Մանկավարժական գիտության մեջ տերմինաբանական

միավորների գործառնության առանձնահատկությունների հաշվառմամբ ձևակերպում ենք հետևյալ բնորոշումը. **տերմինը մանկավարժության ոլորտում կիրառվող բառ է կամ բառակապակցություն, որ ճշգրտորեն անվանում է գիտամանկավարժական հասկացությունները և սահմանում է դրանք:** Տերմինաբանության մաս են կազմում նաև (ինքնուրույնաբար կամ տերմինաբանական բառակապակցության մեջ գործածվող) անվանակարգային նշանները, որոնց մի մասը տերմինի նման ճշգրտորեն սահմանելի հասկացություն է և համատեղում է տերմինային հասկացությունն ու անվանումը, իսկ մի մասը պարզապես անվանում է արտահայտում, տերմին չէ, բայց անհրաժեշտորեն մտնում է տերմինաբանության ուսումնասիրության մեջ որպես նրան ուղեկցող հարացույց՝ անվանումների հանրագումար՝ անվանակարգություն: Հասկացության գոյությունը նյութական ձևը նրա արտահայտվածությունն է լեզվական միջոցներով, այսինքն՝ տերմիններով: Այդ արտահայտվածությամբ է հնարավոր գործողություն կատարել հասկացությունների նկատմամբ: Տերմինի կատարյալ բնույթը ենթադրում է նշանի ու նշանակյալի համաչափություն և զրկում է նրան հասկացությունների կամ առարկաների կապերից դուրս գոյությունից, սակայն տերմինների գործառնության իրական պայմանները հաճախ բերում են անհամաչափության, որը կարելի է գնահատել որպես տերմինի կամ հասկացության բազմիմաստություն, որն իր գնահատումը պահանջող անխուսափելի երևույթ է լեզվի զարգացման գործընթացում:

Տերմինով նշանակված արտահայտության պլանը (բառային թաղանթը) պետք է մենիմաստորեն (կատարել ապես) հարաբերակցի բովանդակության պլանին (տերմինով հաստատված իրազեկությանը): Տերմինի բովանդակության պլանն այն հասկացությունն է, որին ամրակցված է տվյալ տերմինային անվանումը: Հետևաբար տերմինի մենիմաստության առաջարկված պահանջը ենթադրում է նշանակված

հասկացողության միանշանակություն: Սակայն հասկացական-տերմինաբանական համակարգի մեջ տերմինի և հասկացողության հարաշարժ կապը բնութագրվում է՝ ա) հակասականությունամբ, բ) լեզվական նշանի մշտակայությունամբ և հասկացողության բովանդակության շարժունությունամբ, որը հասկացողության զարգացման կամ նրա էության տարակերպ մեկնաբանություն արդյունք է, գ) որոշակի հասկացողության, ինչպես նաև հասկացողության հայտնի բովանդակության և տերմինաբանական անվանակարգություն նկատմամբ՝ տերմինով և նրա միանշանակ հարաբերակցությամբ:

Հասկացողության և տերմինի այս իրական հակասական փոխկապակցությունները մանկավարժության հասկացական-տերմինաբանական գիտանոցի միանշանակության խախտման գործոն են և միաժամանակ՝ մանկավարժների անհաղթահարելի տարածայնությունների աղբյուր:

Ն. Կորշունովան ընդունում է բազմիմաստ տերմինների ու հասկացողությունների գոյությունը և կարծում, որ «գիտական բանավեճերի և հակամարտությունների մեծ մասը ծագում է նրանից, որ մինչև իսկ մանկավարժական հիմնական կարգերը տարբեր կերպ են ընկալվում» [57, էջ 49]: Մ. Գալագուզովան և Գ. Շտինովան, ենթադրելով, որ «բազմիմաստ կամ մենիմաստ կարող է լինել միայն տերմինը, բայց ոչ՝ հասկացողությունը», հայտնում են այն միտքը, թե մանկավարժական հասկացողությունների անմիանշանակությունն ու անորոշությունը և տերմինների բազմիմաստությունը ծնունդ են ոչ այնքան բուն մանկավարժական իրականության բարդության, որքան հասկացական-տերմինաբանական խնդիրների լուծման համար գիտամեթոդաբանական հիմքի անմշակվածություն և, իբրև հետևանք, մեթոդաբանական անփոփոխություն [26, էջ 17]:

Պաշտպանելով հասկացողությունների մեկնաբանությունների կարգավորման անհրաժեշտություն և մանկավարժական տերմինների

մենի մաստու թյան պահպանման՝ մանկավարժների առաջ քաշած պահանջը՝ պարզաբանենք մեր դիրքորոշումը՝ նախապես նշելով հետևյալը: Առաջին՝ արդի փուլում մանկավարժության համար մի շարք տերմինների անմիանշանակությունը բնութագրական երևույթ է: Յետևաբար կան պատճառներ, որոնք հնարավոր չէ վերացնել կարգադրական եղանակներով, և այդ պատճառները չեն հանգում այս կամ այն հետազոտողի սուբյեկտիվ անգիտակությանը, այլ ապես երևույթն այդքան տիպական չէր լինի: Երկրորդ՝ ինչպես ցույց է տվել գրականության վերլուծությունը, հասկացական-տերմինաբանական բանավիճային հարցերի զգալի մասը պայմանավորված է գիտական վերացարկման մակարդակների և հայեցակետերի խառնումով. մանկավարժության մեջ տերմին-հասկացություն հարաբերակցությունը դիտարկվում է մերթ ձևական տրամաբանության, մերթ մանկավարժամեթոդաբանական մակարդակում: Եվ մեկ, և մյուս դեպքում տերմինն ու հասկացությունը մանկավարժական հետազոտություններում ձևակերպվում են որպես գիտության ինքնուրույն բաղադրիչներ մեկ համակարգի սահմաններում:

Թեև փիլիսոփայության և տրամաբանության մեջ հասկացության բնորոշումը հասցված չէ միօրինակ ձևակերպման, այդուհանդերձ հետազոտողների կարծիքով տարբերակիչ հատկանիշների բնութագրության մեջ այդպիսի բնորոշումները մոտ են իրար [55, էջ 24]: Այսպես՝ Ն. Կոնդակովի «Տրամաբանական տեղեկատու բառարանում» նշվում է, որ հասկացությունը դատողությունների, այսինքն՝ մտքերի ամբողջական հանրագումար է, որոնցում ինչ-որ բան է հաստատվում հետազոտվող առարկայի տարբերակիչ հատկանիշների մասին, որի միջուկն են կազմում այդ առարկայի ամենաընդհանուր և միաժամանակ ամենաեական հատկանիշներին վերաբերող դատողությունները [54, էջ 456]: Փիլիսոփայական բնորոշումը հանգում է նրան, թե հասկա-

ցույց ունը միտք է, որ ընդհանրական ձևով արտացոլում է առարկաներ, իրականության երևույթներ ու դրանց կապերը ընդհանուր և յուրահատուկ հատկանիշների հաստատմամբ, որոնց դերով հանդես են գալիս առարկաների ու երևույթների և դրանց կապերի հատկությունները: Արդի մանկավարժության մեջ հասկացության մեկնաբանությունը չի տարբերվում համագիտականից. «հասկացությունը որոշ դասի առարկաների հատկությունների ընդհանրացման և այդ իսկ դասի մտովի առանձնացման արդյունք է՝ ըստ այդ դասի առարկաների համար ընդհանուր տարբերակիչ հատկանիշների որոշակի համախմբվածության» [92, էջ 207]: Գիտաճյուղի հասկացությունների համակարգը պայմանավորված է մասնագետների ճանաչողական գործունեության բնույթով, այդ գործունեության ընթացքում շրջապատող իրականության երևույթների, դրանց դասակարգումների նույնացմամբ և սահմանազատմամբ:

Բազմիմաստությունն ասելով՝ ընդունված է հասկանալ տերմինի՝ միաժամանակ մի քանի իմաստ ունենալու կարողությունը, այսինքն՝ նշանակելու տարբեր երևույթներ, հատկանիշներ ու հարաբերություններ: Տերմինը, նշան լինելով, խորհրդանշորեն արտացոլում է գիտական ընդհանրացումների բազմազանությունն ու հասկացությունների ըմբռնումը դրա հաստատման շրջանում, և տերմինի ու նրաներքին բովանդակության կապը երկկողմանի է և փոխուղղորդված: Տերմինի բնորոշումների տրամաբանական պահանջվող սահմանները դիմադրելով իսկ չեն բացառում բազմիմաստությունը:

Մանկավարժական հասկացությունները ունակ են ցուցաբերելու բազմիմաստություն: Հասկացության մշտական զարգացումը հանգեցնում է հասկացության և տերմինի միանշանակ համապատասխանության խարխլման, դրա համար էլ, մեր կարծիքով, կարելի է խոսել թե՛ տերմինի, թե՛ հասկացության

բազմանշանակություն մասին: Քանի որ տերմինը մասնագիտական բառապաշարի հիմնական միավորն է, ուստի նրա դասակարգման բնութագրերին ավելանում են գիտության որոշակի ոլորտի, ճյուղի համակարգելի և կառուցվածքային հատկանիշներ: Մանկավարժության մեջ հասկացության ձևավորումն ունի իր յուրահատկությունը: Այդ գործընթացի վրալուրջ ազդեցություն է ունենում ոչ միայն գիտության զարգացման մանկավարժության ներգիտական գործունը, այլև հանրային-քաղաքական, սուբյեկտիվ կամ «խորքային» գործոնները: Կախված մանկավարժական գործընթացի և մանկավարժությամբ իրացվող «հանրային պատվերի» իրացման որոշակի պատմական պայմաններից՝ տեղի է ունենում մանկավարժության հիմնական հասկացությունների բովանդակային համալրում (դա համոզչորեն ցուցադրվում է տարատիպ հասարակություններում ընդունված դաստիարակության նպատակներով):

Առաջին գլխի եզրակացություններ

1. Տերմինագիտությունը ժամանակակից գիտական իմացության բուռն զարգացում ապրող հատուկ ոլորտ է, որ տեղայնացված է լեզվաբանության, մակացաբանության, իրազեկման տեսության, տրամաբանության, փիլիսոփայության և իմացության ու գործունեության մասնագիտական ոլորտների ողջ համալիրի հանգակետում: Տերմինագիտությունը, ըստ այդմ, միջգիտակարգ է: Նրա ուսումնասիրության գլխավոր առարկան տերմինների և տերմինահամակարգերի ծագման, զարգացման ու գործառնության օրինաչափությունն է:

2. Տերմինները, տերմինահամակարգերը և տերմինաբանությունը՝ որպես ամբողջական բառաշարտ, լեզվաբանական, տրամաբանական և մասնավոր գիտական բովանդակություն բազմաթիվ հետազոտությունների վերլուծության

առարկա է: Ներկայ ու մս հետաքրքրությունը տերմինաբանության և նրա տեսական ու գործնական ուղղություններին տարբեր խնդիրների նկատմամբ անխախտ աճում է: Դա պայմանավորված է ժամանակակից լեզվում տերմինաբանության արժեքի բացառիկ աճով, որն արդի հասարակության մեջ գիտության հատուկ դերի անմիջական արտացոլումն է:

3. Ինչպես ամեն մի տերմինադաշտ, մանկավարժական տերմինաբանության դաշտը ևս կազմված է բաղադրիչների բազմությունից, որոնց համակարգային կապերը կախված են իրարից և միաժամանակ ազդում են իրար վրա: Լինելով ամբողջական՝ մանկավարժական տերմինաբանության դաշտը բաղկացած է փոխարարությունների մեջ գտնվող տերմինաբանական համակարգից, տերմինաբանական շարքից և տերմին-նից: Տերմինադաշտի նման ըմբռնումը հաստատվում է մանկավարժական տերմինի վերլուծությամբ:

4. Տերմինների կազմավորման իմաստակառուցվածքային առանձնահատկությունների հետազոտությունն անհրաժեշտ է ոչ միայն «ճիշտ տերմինների» ստեղծման, այլև մասնագիտական իրազեկության համարժեք ընկալման համար:

5. Յուրաքանչյուր գիտության զարգացումը գուճակցվում է հասկացությունների համակարգի և դրան համապատասխանող տերմինահամակարգի մշակմամբ: Դա լիա-չափորեն վերաբերում է նաև մանկավարժությանը, որը բարեփոխման փուլում է:

6. Գիտական իմացության յուրաքանչյուր բնագավառի, այդ թվում նաև՝ մանկավարժության, կայացումը կապված է հասկացությունների զարգացման հետ, որոնք, մի կողմից, ապահովում են տվյալ բնագավառի իմացության կապն այլ բնագավառների հետ, մյուս կողմից՝ որոշում են տվյալ բնագավառի գիտական իմացության յուրահատկությունը:

ԳԼՈՒԽ 2. ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՀԱՍԿԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԱՆԿԱՏԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ

2.1. Մանկավարժական տերմինաբանություն և ճշգրտություն և միանշանակություն պահպանումը որպես մանկավարժություն հրատապիմնդիր

Ներկա ժամանակաշրջանում մանկավարժություն կատեգորիալ ապարատի զարգացման մեջ դիտվում են հետևյալ միտումները.

1) հասկացությունների ակտիվ ներառում փիլիսոփայությունից («տարածություն», «իմաստ», «ընտրություն» և այլն) և գիտական իմացություն այլ ճյուղերից («կառավարում», «անհավասարակշիռ համակարգ», «հայեցակարգ» և այլն),

2) մանկավարժություն կատեգորիալ ապարատի իմաստով գիտական տերմին չհամարվող բառերի ներառում («հանդիպում», «վերելք» և այլն):

Այդ դեպքերում անհրաժեշտ է կենցաղային լեզվի բառերը տեղափոխել գիտամանկավարժական հասկացությունների շարք, այսինքն՝ տալ նրանց սահմանումներ՝ հաշվի առնելով օբյեկտը, առարկան և մանկավարժական գիտություն և կոնկրետ գիտամանկավարժական հետազոտություն խնդիրները:

3) Ավանդական մանկավարժական հասկացությունների, առաջին հերթին՝ հիմքային կատեգորիաների վերաիմաստավորում («դաստիարակություն», «ուսուցում», «կրթական գործընթաց», «մանկավարժական փոխգործակցություն» և այլն):

4) Իմաստների բազմազանություն, որով օժտված է յուրաքանչյուր մանկավարժական հասկացություն:

Վերջին միտումը պահանջում է ոչ միայն լավ կողմնորոշում ժամանակակից գիտամանկավարժական հայեցակարգերում, այլև

մանկավարժի մոտ հանդուրժողական վերաբերմունքի դրսևորում այլ գիտական տեսակետի, այլ տիպի մանկավարժական գործունեության նկատմամբ՝ պայմանավորված մանկավարժական կատեգորիաների տարբեր մեկնաբանության ներքո:

Մանկավարժի համար շատ կարևոր է ճանաչել և ընդունել իմացության տարբեր մեկնաբանումների գոյությունն ու իրավաչափությունը, հայեցակարգերի, տեսակետների, կարծիքների բազմազանությունը՝ արտահայտված այս կամ այն մանկավարժական կատեգորիաների մեկնաբանության ներքո:

Լ. Ն. Կորշունովան առաջարկում է պահպանել գիտամանկավարժական տերմինների օգտագործման հետևյալ կանոնները [57, էջ 48-52].

- Անթույլատրելի է մեկ գիտական աշխատանքի սահմաններում անորոշություն ցուցաբերել տերմինների կիրառման ընկալման մեջ: Մեկ անգամ բացահայտորեն ընդունելով այս կամ այն կատեգորիայի մեկ մեկնաբանություն, այսինքն՝ խոսելով դրա մասին տեքստում՝ անհրաժեշտ է հետագա շարադրանքում ևս հավատարիմ մնալ այդ մեկնաբանությանը:

- Անհրաժեշտ է հիշել, որ հասկացությունը կարող է փոխել իր իմաստը՝ կախված համատեքստից, լեզվական կառուցվածքներից, որոնց սահմաններում այն կիրառվում է: Ուստի հետազոտության արդյունքների շարադրման կամ որևէ մանկավարժական հիմնախնդրի վերաբերյալ արտահայտվելիս անհրաժեշտ է պահպանել գիտական ոճը:

- Մեկ գիտական աշխատանքի (ելույթի) սահմաններում չի թույլատրվում դեդուկցիա և տերմինի իմաստային դաշտի ընդլայնում:

Կիրառվող տերմինների բնույթով, նաև նրանց բովանդակային մեկնաբանությամբ կարելի է բացահայտել այն մանկավարժական

հարացույցի տեսության, հայեցակարգի բնույթը, որի սահմաններում նրանք օգտագործվում են, նաև կարելի է տեսնել այս կամ այն գիտնականի գիտական դիրքորոշումը:

Սակայն այս կամ այն գիտական դիրքորոշման համար օգտագործվող տերմինների պարզ ցանկի բնույթը միանշանակ որոշելը բավարար չէ: Կարևոր է հասկանալ, թե ինչ իմաստ է դնում հետազոտողը այս կամ այն տերմինի մեջ, քանի որ մանկավարժության մեջ տարբեր հայեցակարգերի սահմաններում միևնույն տերմինով կարող են կոչվել տարբեր երևույթներ և, հակառակը, տարբեր տերմիններ կարող են օգտագործվել մեկ երևույթ սահմանելու համար: Այնուամենայնիվ, յուրաքանչյուր մանկավարժական հարացույցի տեսության, հայեցակարգի սահմաններում ամեն մի տերմին ունի կոնկրետ իմաստ և նշանակություն:

Կատեգորիալ ապարատի հստակ կառուցումը, հաշվի առնելով նրա տարբեր մակարդակները, թույլ է տալիս մանկավարժական հայեցակարգը դարձնել ավելի տրամաբանական՝ ընկալելի և ինտելեկտուալ համար:

Ժամանակակից մանկավարժության կատեգորիալ ապարատը ենթադրում է իմաստների բազմազանություն (մանկավարժական տերմիններում առկա): Միաժամանակ ենթադրում է հստակություն և միանշանակություն տերմինների ընկալման մեջ, որոնք օգտագործվում են մանկավարժական հայեցակարգի, առանձին գիտամանկավարժական հետազոտության սահմաններում:

Մանկավարժական տերմինաբանությունն ավանդաբար դիտարկվում է երեք հիմնական տեսանկյունից՝ փիլիսոփայական, և լեզվաբանական և մանկավարժական:

Մանկավարժական գիտության հասկացությունների և տերմինաբանական կազմի ուսումնասիրությունն անհնար է առանց մտքի և և լեզվի փոխգործակցության այնպիսի երևույթի էություն

սահմանման, ինչ պիսիս հասկացությունն է: Փիլիսոփայության բնագավառում հետազոտությունների հեղինակները միասնական են մեկ հարցում. հասկացություններում արտացոլվում են առարկաների և իրականության երևույթների առավել ընդհանուր, էական հատկանիշները: Բայց նրանց կարծիքները տարբերվում են այն հարցում, թե ինչ է հասկացությունը՝ մտածողության ձև^o, որում արտացոլվում են առարկաների և երևույթների առավել ընդհանուր և էական հատկանիշները (Ի. Դ. Անդրեև, Ի. Յա. Չուպախին), թե^o միտք, որում արտացոլված են տվյալ հատկանիշները (Ե. Կ. Վոյշվիլև, Դ. Պ. Գորսկի և ուրիշներ): Մի կողմից՝ ընդգծվում են հասկացության տեղն ու կարևորությունը, մյուս կողմից՝ նշվում է նրա՝ որպես ճանաչման միջոցի արդյունավետությունը:

Հասկացության ձևավորումը գիտական հետազոտության բարդ ու երկարատև գործընթաց է: Հասկացություններում կուտակվում, իրացվում են գիտության և հասարակական գործունեության նորագույն նվաճումներն ու ձեռքբերումները: Հասկացությունների ձևավորման համար որպես հիմք են ծառայում շրջակա իրականության՝ ընկալվող և ակնառու կերպով ներկայացվող զգայական պատկերները: Տվյալ գործընթացն իրականացվում է այդ զգայական պատկերների որոշ կողմերի վերացարկման ու ընդհանրացման և «դրանց՝ որպես մտքի առանձնահատուկ, ինքնուրույն բովանդակությունների գիտակցման» արդյունքում [106, էջ 10]:

Հասկացությունների ձևավորման համար անհրաժեշտ է միջարք պայմանների պահպանում, առաջին հերթին՝ էական հատկանիշների վերացարկում ու ընդհանրացում, որպեսզի դրանք կարողանան մտքում ընկալվել որպես առանձնահատուկ բովանդակություն՝ մյուս արտաքին, ոչ էական հատկանիշներից առանձին: Երկրորդ՝ հասկացության բովանդակությունը պետք է գիտակցության մեջ պահպանվի այն ձևով, որը հնարավոր կլինի օգտագործել առաջիկա

գործընթացներում, և կենթադրի տվյալ հասկացության հասկանիչների միայն խիստ որոշակի հավաքականություն, այսինքն՝ հասկացության ձևավորումն ավարտվում է նրա բառային ձևակերպմամբ: Քանի որ ճանաչողության գործընթացը դիալեկտիկական է, ուստի դրա ընթացքում իրականացվում է հասկացության բովանդակության մշտական սրբագրում ու ճշգրտում, հետևաբար տեղի է ունենում նաև նրա բառային ձևի փոփոխություն: Չնայած հասկացության ձևավորման գործընթացը հենվում է մտածողության բառային կառուցվածքի վրա, հասկացության ի հայտ գալու պահին, երբ դեռ նրա սաղմնավորման գործընթացն է տեղի ունենում, այն կարող է չունենալ հենց իրեն համապատասխան բառային ձև [106, էջ 9]:

Գիտական յուրաքանչյուր հասկացություն՝ որպես գոյի մասին գիտելիք, կատարում է մի շարք կարևորագույն ճանաչողական գործառնություններ:

1. Հասկացությունը, այսինքն՝ նաև գիտական հասկացությունների համակարգը, գիտելիքի խտացումն է: Դրա համար հասկացությունների որոշակի էության տիրապետումը հնարավորություն է տալիս իմաստավորելու այնպիսի երևույթներ, որոնք կատարվում են շրջապատող իրականության մեջ:

2. Գիտելիքների մի քանի էական կողմերին տիրապետելը դառնում է գիտության հետագա զարգացման պարտադիր պայման այնքանով, որքանով հասկացություններում և հասկացությունների համակարգերում արձանագրվում է մարդկության կուտակած փորձը: Այս դեպքում հասկացությունը դառնում է այն հիմքը, որի վրակայանում է գիտական առաջընթացը:

3. Իրականության էական առանձնահատկությունների և հարաբերությունների վերաբերյալ իմացությունը հանդիսանում է շրջապատող իրականության մեջ կողմնորոշվելու կարևորագույն

միջոց: Յասկացոյ թյան Էոլթյանը հասու Լիսեւը հնարավորութիւնս Է տալ իս մարդուն աշխարհի վերափոխման ճանապարհին իրականացնելու պլանավորված և նպատակասլաց գործունեութիւնս, մշակելու համապատասխան վարքագիծ, համապատասխան վերաբերմունք հասարակական կյանքի զանազան դրսևորումների նկատմամբ:

4. Յասկացոյ թյունը կարևորագույն միջոց Է մտածողութիւն կարգավորման համար: Լիսեւով իրականութիւն արտացոլումը՝ այն ծագում Է զգայութիւնների բնական մշակումների արդյունքում և հետագայում հանդես Է գալ իս որպէս հիմք զգայական փորձի նորից ձեռք բերման առումով:

5. Գիտական հասկացութիւնները, գիտական հասկացութիւնների համակարգը միջոց են օբյեկտիվ գիտելիքի տիրապետման համար՝ անկախ սուբյեկտի կամքից և ցանկութիւնից [37, Էջ 129-130]:

Յասկացոյ թյան ձևավորման վերջնական փուլը, ինչպէս վերը նշվեց, նրա բառային ձևակերպումն Է: Եթէ առօրյա Լեզվում բառը կարող Է մի քանի իմաստ ունենալ և օգտագործվել այս կամ այն համատեքստում, ապա գիտական Լեզվում հատուկ բառի կամ բառակապակցութիւն ներմուծումը (իրական կամ վերացական առարկայի բնորոշման համար) առանձնանում Է նրա միանշանակութիւն գիտակցվածութիւնամբ:

Գիտութիւն Լեզուն անքակտելիորեն կապված Է բնական Լեզվի հետ՝ «հանդես գալով միաժամանակ որպէս վերջինիս սահմանափակման և ընդլայնման արդյունք» [111, Էջ 112]: Գիտութիւն Լեզվի սահմանափակումը, համեմատած բնական Լեզվի հետ, պայմանավորվում Է նրանով, որ նրանում իրացվում Է Լեզվի միայն մեկ՝ տեղեկատվական-տրամաբանական գործընթաց. միաժամանակ այն նաև ավելի ընդարձակ Է բնական Լեզվից, քանի որ ներառում Է

բազմաթիվ գիտական հասկացություններ, որոնք բնական լեզվի սահմաններից դուրս են, ինչպես նաև նշանային միջոցներ:

Գիտության լեզվի ծագումն ու զարգացումը տեղի են ունենում ընդհանուր գրական լեզվի հիմքի վրա:

«Գիտության լեզվի փոփոխությունները, նրա ծագումնաբանությունը բնորոշվում են գործընթացներով, որոնք տեղի են ունենում հենց ընդհանուր գրական լեզվում, որի հիմքի վրա էլ ձևավորվում է գիտության լեզուն, ինչպես նաև գիտության զարգացման առանձնահատկություններով՝ պատմական տարբեր շրջաններում» [43, էջ 11-12]:

Գիտության լեզվի բառապաշարում կարելի է առանձնացնել երեք հարաբերականորեն ինքնուրույն շերտ.

- Ոչ տերմինաբանական բառապաշար (ինքնուրույն խոսքի մասեր և սպասարկող բառեր):

- Ընդհանուր գիտական բառապաշար (ընդհանրապես գիտական ոլորտին հատուկ բառեր): Դրամեջ են մտնում հատուկ բառերը, որ կիրառվում են գիտական տարբեր ոլորտներում: Այդ շերտը մշտապես ընդլայնվելու միտում ունի՝ գիտությունների և դրանց տերմինաբանության ընդհանրացման և տարբերակման, ինչպես նաև մեկ գիտության մեթոդների՝ մյուսների մեջ ներթափանցելու արդյունքում:

- Բուն տերմինաբանական բառապաշար (կոնկրետ տերմինահամակարգերին հատուկ բառեր) [43, էջ 17-19]:

Գիտության լեզվի գործառնության ին միավոր է գիտական տերմինը: Գիտական գրականության մեջ չկա այդ հասկացության մեկնաբանման միանշանակ մոտեցում: Տերմինի սահմանման հարցերով զբաղվում են փիլիսոփայությունը, լեզվաբանությունը, նշանագիտությունը, ինֆորմատիկան և գիտության այլ բնագավառներ: Գիտաճյուղերից յուրաքանչյուրը տերմինի մեջ

առանձնացնում են նրա այն կողմերն ու յուրահատկությունները, որոնք անհրաժեշտ են իր խնդիրների լուծման համար: Այսպես, օրինակ, Վ. Դանիլենկոն ներկայացնում է տերմինի սահմանման 19 տարբերակ՝ նշելով, որ այնպիսի բազմակողմանի երևույթ, ինչպիսին տերմինն է, ընդհանրապես չի կարող ձևակերպվել մեկ սահմանմամբ: Ընդհանուր առմամբ՝ **տերմին** ասելով հասկանում են «բառ (կամ բառակապակցություն)՝ կիրառման հատուկ ոլորտին բնորոշ, որը հանդիսանում է հասկացության անվանում և պահանջում է որոշակիացում» [42, էջ 3]:

Քանի որ տերմինը հասկացության բառային արտահայտությունն է, ուստի անհրաժեշտ է նախապես որոշակիացնել գիտական տերմինի՝ որպես նյութական լեզվական երևույթի (բառի) և հասկացության հարաբերակցությունը: Ինչպես նշում են հետազոտողները (Ռ. Ա. Բուդագով, Ա. Պոտեբնյա և ուրիշներ), բառի նշանակությունն ու հասկացությունը խորապես հարաբերակից են, բայց նույնական չեն: «Բառի նշանակությունը պատմականորեն ձևավորված կապն է բառի ինչոդության և առարկայի կամ երևույթի այն արտացոլման միջև, որը տեղի է ունենում մեր գիտակցության մեջ: Հասկացությունը առարկայի մասին միտքն է, որն առանձնացնում է նրանում ընդհանուր և առավել էական հատկանիշները: Հասկացությունը սովորաբար համամարդկային կատեգորիա է, թեև այն կախված է մտածողության զարգացման աստիճանից, իսկ բառի նշանակությունը տվյալ լեզվի կատեգորիա է, որը գոյություն ունի նրասահմաններում» [20, էջ 22-23]:

Չնայած հասկացության և լեզվի կապին՝ չի կարելի ուղղակիորեն նույնականացնել բառը հասկացության հետ: Գիտական տերմինը միայն անվանում է, նշանակությունն ամենից առաջ՝ մտքի օբյեկտի, ապա նաև նրամասին հասկացությունն [44, էջ 18, 19]:

Գիտական տերմինները կազմում են բառապաշարի առավել

կարգավորվող, առավել արհեստական, գիտակցաբար ստեղծվող և կանոնակարգվող մասը: Ունեն մի շարք էական հատկանիշներ, որոնք էլ առանձնացնում են դրանք ընդհանուր բառերից (ոչ տերմիններից)։

1. Տերմինն արտահայտում է գիտական հասկացություն, որը պահանջում է «բավականին ճշգրիտ սահմանում՝ համապատասխան գիտության այս կամ այն ճյուղի զարգացման մակարդակին»:

2. Տերմինները միշտ գործարկվում են որպես որոշակի տերմինաբանությունների կամ տերմինահամակարգերի անդամներ, դրահամար էլ նրանք «օրինականորեն կապված են մեկը մյուսի հետ, և մեկ տերմինի բովանդակությունը ձևավորվում ու իմաստավորվում է մյուսների համապատկերում»:

3. Գիտական տերմիններին մշտապես ներկայացվում է միանշանակության և հոմանիշների բացակայության պահանջ: Նեղմասնագիտական շատ տերմիններ համապատասխանում են այդ պահանջների և դրանով սկզբունքորեն տարբերվում են սովորական բառերից, որոնք պոտենցիալ կերպով հակված են բազմիմաստության:

4. Տերմինների մեծամասնության կիրառումը հիմնավորված է [68, էջ 172-175]:

Այդ հիմնավորումը պայմանավորված է նրանով, որ տերմինները հեշտությամբ են ենթարկվում գիտակցական ներգործության, կանոնավորման ու կարգավորման:

Գիտական իմացության տարբեր բնագավառների հետազոտության օբյեկտի յուրահատկությունն իր կնիքն է դնում դրանց տերմինաբանության վրա: Այսպես, օրինակ, նկատվում են էական տարբերություններ հոմանիտար և տեխնիկական գիտությունների տերմինաբանությունների միջև: Հոմանիտար գիտությունների տերմինաբանությանը բնորոշ են հետևյալ առանձնահատկությունները: Նախ՝ այս կամ այն հոմանիտար

գիտությունն առարկայի տեսության նկարագրությունը շատ ավելի մեծ չափով է կախված գրական լեզվից: Դա բացատրում է համատեքստից մեծ կախվածությունը (այլ գիտությունների լեզուների հետ համեմատած), ինչն իր պահանջներն է թելադրում լեզվական միջոցներից օգտվելուն, ինչպես նաև դրանց մեջ մտնող լեզվական միավորների մեծ հիմնավորվածությունը [24, էջ 6]: Այդ իսկ պատճառով հոլմանիտար գիտությունների տերմիններին առավել բնորոշ են բազմիմաստությունն ու հոմանշությունը: Երկրորդ՝ հոլմանիտար գիտություններում նկատվում է գիտնականների մեծ ակտիվություն տերմինաստեղծման գործում՝ նոր սահմանումներ ու բնորոշումներ փնտրելու արդեն հաստատված տերմինների համար: Երրորդ՝ «հոլմանիտար գիտությունների տերմինաբանության կառուցման մեջ հաճախ ներդրում են սուբյեկտիվ գնահատման տարր» [46, էջ 22-23]:

Որպես իրականության յուրացման տեսական ձև՝ մանկավարժական գիտությունն իր հասկացություններում ընդհանրացնում է հասարակական-պատմական փորձի որոշակի կողմերը և այդ ընդհանրացումներն արտահայտում է իր տերմինաբանության օգնությամբ: Այնքանով, որքանով մանկավարժությունը համարվում է գիտական իմացության բնագավառ, նրա հասկացության-տերմինաբանական ապարատն ունի ամբողջական բնույթ, ինչը բնորոշ է յուրաքանչյուր գիտության տերմինաբանական համակարգին: Այլ գիտությունների տերմինաբանության հետ մանկավարժական տերմինաբանության նմանությունը կարող է բացատրվել մի շարք պատճառներով: Գլխավոր պատճառներից մեկն այն է, որ գիտական իմացության հիմքում ընկած է մտածողության հասկացության ձևը: Դրա համար էլ մանկավարժական հասկացություններին և տերմիններին հատուկ են վերը թվարկված բոլոր հատկանիշները: Մանկավարժական

գիտությունն հասկացողության-տերմինաբանական ապարատի յուրահատկությունը որոշվում է մանկավարժական գիտության օբյեկտի յուրահատկությամբ: Մանկավարժական տերմինաբանության կառուցվածքն արտացոլում է մանկավարժական իմացության զարգացման ուղղությունները:

Մի շարք ուսումնասիրողների (Ի. Մ. Կանտոր, Բ. Բ. Կոմարովսկի) սահմանմամբ՝ մանկավարժական տերմինաբանությունը լեզվական միջոցների միագումար է, որոնք սպասարկում են ուսուցման և դաստիարակության տեսությունն ու պրակտիկան: Նրա կազմում առկա մանկավարժական տերմիններն ամրապնդում են մանկավարժական գիտության հիմնական հասկացողությունները:

Մանկավարժությունն հասկացողության-տերմինաբանական ապարատի ձևավորումը և զարգացումը պայմանավորված են ինչպես մանկավարժական գիտելիքի, այնպես էլ հասարակության զարգացման օրինաչափություններով:

Գիտամանկավարժական գրականության մեջ գոյություն ունեն մանկավարժական գիտության պատմական զարգացման վերլուծության մի քանի մոտեցումներ: Այս առումով մեզ համար առանձնակի հետաքրքրություն են ներկայացնում Վ. Ս. Բեզրուկովայի, Վ. Ի. Գիլեցիևսկու բացահայտումները: Այսպես՝ Վ. Ս. Բեզրուկովան մանկավարժական իմացության զարգացման պատմության մեջ առանձնացնում է երկու փուլ: Առաջին փուլում տեղի է ունենում հենց մանկավարժական գիտության ձևավորումը՝ որպես ընդհանուր գիտական իմացության բնագավառի: Այդ գործընթացը հեղինակի կողմից բաժանված է երեք ենթափուլի և հետևյալ որակական վիճակների հերթագայությունն է. դաստիարակչական երևույթից՝ որպես մարդկանց սոցիալական վերարտադրության մեջ պահանջմունքների բավարարման նախնական ձևից,

ա) դեպի մանկավարժական՝ որպես նախապես ստեղծված

դաստիարակչական երևույթ,

բ) դեպի մանկավարժական գործունեության՝ որպես հանրայնացման նպատակամղված կազմակերպման և կառավարման միջոց,

գ) դեպի բուն մանկավարժական գործունեության տեսական իմացություն և ձեռք բերած գիտելիքների ամրակայում գիտականորեն:

Մանկավարժական գիտության զարգացման երկրորդ փուլը կապված է ուսումնասիրության օբյեկտի և առարկայի մշտական փնտրտուքի և ճշգրտման հետ [13, էջ 29]:

Գիտամանկավարժական ուսումնասիրությունների (Վ. Ս. Բեգրուկովա, Գ. Ա. Բորդովսկի, Ի. Մ. Կանտոր, Ն. Լ. Կորշունովա, Ա. Յա. Նայն և ուրիշներ) վերլուծությունը թույլ է տալիս բացահայտել մանկավարժագիտության հասկացության-տերմինաբանական ապարատի միջարք բնորոշ աանձնահատկություններ:

Մանկավարժական երևույթների արտացոլումը հասկացությունների և տերմինների մեջ պայմանավորված է սոցիալ-պատմական հիմքերով: Մանկավարժական գիտելիքի զարգացումը սուբյեկտիվորեն և օբյեկտիվորեն կապված է մարդկանց կյանքի սոցիալ-տնտեսական և մշակութային պայմանների հետ: Հասարակական կյանքի բնույթի և կերպի փոփոխությունները իրենց ազդեցությունն են թողնում մանկավարժության հասկացության-տերմինաբանական ապարատի վրա: Բացի այդ՝ իմացության զարգացման հետ զարգանում է նաև հասկացության բովանդակությունը. այն ինչ-որ պահի կարող է դուրս գալ նախկին նշանակությունից [58, էջ 11]:

Մանկավարժության տերմինաբանության յուրահատկությունը բնորոշվում է մանկավարժական հասկացությունների և տերմինների ձևավորման աղբյուրներով: Գիտամանկավարժական

գրականության մեջ կատվյալ հարցի դիտարկման երկու մոտեցում: Առաջինը (Վ. Ս. Բեգրուկովա) բնութագրում է անմիջականորեն մանկավարժական հասկացությունների ձևավորման աղբյուրները: Բոլոր աղբյուրները պայմանականորեն բաժանված են երկու խմբի՝ բնական և արհեստական: Բնական աղբյուրների խմբի մեջ մտնում են նրանք, որոնցում հասկացությունները ծնվում են չկանխամտածված ձևով, տարերայնորեն (կենցաղ, գործունեության տարբեր տեսակներ): Արհեստական աղբյուրների խումբը կազմում են նրանք, որոնցում գիտակցումը, հասկացությունների ձևավորումը, դրանց ծավալի որոշումը և սահմանումների ձևակերպումը հանդիսանում են հատուկ խնդիր (գիտագործնական և գիտամեթոդական գործունեություն): Հասկացությունների ձևավորման յուրատեսակ աղբյուր է կառավարման ոլորտը. նրանում առկա են երկու խմբերի հատկանիշները: Բոլոր երեք խմբերը փոխգործակցում են այնպես, որ հասկացությունների հիմնական զանգվածից դժվար է որոշել, թե որտեղ են դրանք ծնվել ի սկզբանե, միաժամանակ յուրաքանչյուր խումբ հարաբերականորեն ինքնուրույն է [13, էջ 29-30]:

Մյուս մոտեցման հիմքում ընկած է այն դրույթը, որ մանկավարժական տերմինաբանությունը գիտական լեզվի բառային համակարգի բաղկացուցիչ մասն է: Դրա համար էլ իմացության ցանկացած բնագավառի, հետևաբար նաև մանկավարժության լեզվի ձևավորման գլխավոր աղբյուրն է ժողովրդի բնական լեզուն: «Ցանկացած գիտելիք սկսվում է այն արդյունքներով, որոնք ձեռք են բերվել ժողովրդի մտածողությամբ և խոսքով, և իր հետագա զարգացման մեջ չի կտրվում ժողովրդական լեզվից» [24, էջ 6]: Ժողովրդական բառապաշարի հետ միասին հայրենական մանկավարժական գիտության տերմինաբանության կայացման և զարգացման հիմք են հանդիսանում եկեղեցական լեզուն, դասական (լատինական, հունական) և եվրոպական լեզուները (ֆրանսերեն,

գերմաներեն, հոլանդերեն, ավելի քիչ՝ անգլերեն) [47, էջ 141-145], [53, էջ 11-17]:

Մանկավարժական տերմինաբանությունը խիստ ճշգրիտ է: Մանկավարժական շատ հասկացությունների և տերմինների հատուկ են բազմիմաստությունն ու հոմանշությունը, ինչը հանգեցնում է մանկավարժական երևույթների մեկնաբանությունների ու բնորոշումների անհստակության և անորոշության: Դա կարող է բացատրվել հոմանիտար գիտությունների տերմինաբանության առանձնահատկություններով (դրանց թվում է նաև մանկավարժությունը), մանկավարժական գիտելիքի՝ առօրյա, սովորական իմացությունը մոտլինելով (Ն. Լ. Կորշունովա), ինչպես նաև հետազոտվող մանկավարժական գործընթացների և երևույթների բավականաչափ արդիլինելով (Գ. Ա. Բորդովսկի, Վ. Ա. Իզվոզիկով):

Մանկավարժական տերմինաբանության առանձնահատկությունն է կատեգորիական հստակ գործիքակազմի բացակայությունը: Ժամանակակից մանկավարժական գիտության մեջ դեռ չի ձևավորվել ընդհանուր կարծիք այն մասին, թե մանկավարժական ո՛ր հասկացությունները կարելի է դասել մանկավարժական կատեգորիաների շարքը: Այսպես, օրինակ, Բ. Տ. Լիխաչովը բերում է 54 հասկացություն և տերմին, որոնք հանդես են գալիս որպես մանկավարժական կատեգորիաներ [75, էջ 7-9]: Վ. Ի. Գինեցինսկին պնդում է, որ գիտական հասկացությունների գործիքակազմում կարելի է առանձնացնել մեկ կենտրոնական հասկացություն, որը ծառայում է որպես տվյալ գիտության ուսումնասիրման ամբողջ բնագավառի անվանում և դրանով իսկ առանձնացնում է այն մյուս գիտությունների առարկայական բնագավառներից: Մանկավարժություն մեջ այդպիսի առանցքային հասկացություն է «դաստիարակություն» հասկացությունը [32, էջ 14]: Ամենից հաճախ որպես ընդհանուր և հիմնական հասկացություններ առանձնացվում

են՝

- «դաստիարակություն», «կրթություն», «ուսուցում», «զարգացում» (Ի. Մոսկոսզոն),

- «դաստիարակություն», «ձևավորում», «զարգացում» (Բ. Ի. Կորոտյան),

- «դաստիարակություն», «կրթություն», «ուսուցում» (Ս. Պ. Բարանով, Ն. Վ. Բորոդավսկայա, Ա. Ա. Ռեան, Ե. Ա. Բոնդարևսկայա, Ս. Վ. Կոզնեխ),

- «դաստիարակություն», «կրթություն» (Պ. Ի. Պիդկասիստի):

Յեղիևակների կողմից մի շարք մանկավարժական հասկացությունների տարբեր ընկալումները կարելի է բացատրել նրանով, որ ժամանակակից մանկավարժական գիտության զարգացման ինտենսիվությունը բարձր է, ինչպես նաև նրանով, որ այժմ աճում է մանկավարժական գիտելիքի զարգացման ուղղություններից մեկի հրատապությունը՝ նրա հասկացությունների և տերմինաբանության, մասնավորապես կատեգորիական գործիքակազմի համակարգավորումը:

Մանկավարժական տերմինաբանությունը հատկանշվում է հստակ արտահայտված կառուցվածքով: Քանի որ այն պատկանում է միաժամանակ երկու՝ գիտական իմացության հասկացության և գիտական լեզվի համակարգերին, ուստի նրա մեջ մտնող հասկացությունների և տերմինների դասակարգումը կարելի է կատարել երկու տեսանկյունից՝ մանկավարժական և բառագիտական [53, էջ 18]: Մանկավարժական դասակարգումը առարկայական-թեմատիկ դասակարգում է: Այն արտացոլում է մանկավարժական գիտելիքի բնագավառի եզակի համակարգը և բնութագրվում է գոյություն ունեցող չորս խմբերով:

1. Ընդհանուր մանկավարժական հասկացություններ և տերմիններ: Այս թեմատիկ շարքը ներառում է մանկավարժության հիմնական հասկացությունների նշանակությունները,

սկզբունքները, օրինաչափությունները, մանկավարժական տերմինաբանություն տիպաբանությունը, մանկավարժական գիտություն մեջ ուղղությունների և հոսանքների անվանումները, հասարակություն ուսումնադաստիարակչական ինստիտուտների անվանումները, ուսումնադաստիարակչական գործընթացի մասնակիցներին, հետազոտություն գիտամանկավարժական մեթոդների նշանակությունը:

2. Դաստիարակություն տեսություն հասկացություններ և տերմիններ, որոնք արտացոլում են դաստիարակություն գործընթացի էությունը, կառուցվածքը և զարգացումը, միջոցներ, մեթոդներ, հնարներ և դաստիարակություն գործընթացի կազմակերպման ձևեր:

3. Մանկավարժություն տեսություն հասկացություններ և տերմիններ, որոնք արտացոլում են ուսուցման գործընթացի էությունը, կառուցվածքը և զարգացումը՝ միջոցներ, մեթոդներ, հնարներ և ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ձևեր, մանկավարժական անվանակարգություն:

4. Դպրոցավարական հասկացություններ և տերմիններ, որոնք արտացոլում են հայրենական կրթության համակարգի հիմքերը և վերաբերում են դպրոցական կյանքի ներքին կարգուկանոնին:

Մեկ այլ դասակարգում արտացոլում է մանկավարժություն կապը գիտություն այլ բնագավառների հետ տերմինահամակարգի մակարդակում [49, էջ 59]:

Նրանում նույնպես առանձնացվում են չորս խմբեր.

1. Փիլիսոփայական հասկացություններ և տերմիններ, որոնք սահմանում են իրականության առավել ընդհանուր գծերը, կողմերը և յուրահատկությունները («էություն», «երևույթ», «հակասություն», «պատճառ», «հետևանք», «քանակ» և այլն):

2. Մանկավարժական գիտություն հասկացություններ և տերմիններ («դաստիարակություն», «ուսուցում», «կրթություն», «դասավանդում», «ուսումնական առարկա» և այլն):

3. Ընդհանուր գիտական հասկացողություններ և տերմիններ, որոնք օգտագործվում են բազմաթիվ գիտություններում, սակայն փիլիսոփայական հասկացողություններ չեն համարվում («համակարգ», «վարկած», «մոդել», «կառուցվածք» և այլն):

4. Հասկացողություններ և տերմիններ, որոնք փոխառվել են տարբեր գիտություններից («ընկալում», «յուրացում», «արժեք» և այլն): Մանկավարժական տերմինաբանությունն առավել արդյունավետորեն փոխգործակցում է հոգեբանության, սոցիոլոգիայի, սոցիալական մանկավարժության, մաթեմատիկայի տերմինաբանական համակարգերի հետ:

Բառագիտական դասակարգումն իրականացվում է մանկավարժական տերմինների գիտական արժեքի և հասունության արժեքի հիման վրա և ներառում է երկու խումբ: Առաջինը կազմել են **կայուն տերմինները**: Դրանք համընդհանուր ճանաչում ունեն, կայունացել են մանկավարժական գիտության զարգացման որոշակի փուլում: Դրանց շարքին են դասվում տերմինաբանական և անվանացանկային նշանակումները, որոնք ձեռք են բերել համընդհանուր ճանաչում և լայն կիրառում ունեն ժամանակակից մանկավարժական տեսություններում և կրթության պրակտիկայում: Այդ տերմիններն ընդգրկվում են մանկավարժության ուսումնական ձեռնարկներում (օրինակ՝ դաստիարակություն, ուսուցում և այլն): Երկրորդ խումբը կազմում են **պայմանական տերմինները**: Դրանք մանկավարժական հասկացողությունների նշանակումներ են, որոնք ձեռք չեն բերել համընդհանուր ճանաչում և չունեն բավականաչափ ճշգրտություն: Տվյալ խմբի մեջ մտնում են՝

- անհատական տերմինները, որոնք ներմուծվում են հենց հեղինակի կողմից,
- պատկերավոր արտահայտությունները (համեմատություններ, փոխաբերություններ, անձնավորումներ, ասոլոյթներ, աֆորիզմներ և այլն),

- առօրյա գործածական բառերը, որոնք գործածվում են որպես մանկավարժական տերմիններ,

- նախնական տերմիններ (տերմիններ, որ որոնք գտնվում են ձևակերպման փուլում):

Ամբողջության մեջ մանկավարժական տերմինաբանության ուսումնասիրման հարցում միջառարկայական մոտեցումը թույլ է տալիս օբյեկտիվորեն գնահատել նրա յուրահատկությունը, համակարգել կառուցվածքը, հետևաբար նպաստել մանկավարժական իմացության կանոնակարգմանը:

20-րդ դարի կեսերից ձևավորվում է մանկավարժական տերմինաբանության ուսումնասիրության նոր պատմամանկավարժական ուղղությունը: Այս ուղղությունը թույլ է տալիս բացահայտել մանկավարժական գիտության հասկացության տերմինաբանական ապարատի յուրահատկությունների աղբյուրները, սոցիոմշակության գործոնների վրա նրա ազդեցության մակարդակը, միտումների բնույթը, տվյալ գործընթացի օրինաչափությունները:

Յուրաքանչյուր գիտության, այդ թվում նաև մանկավարժական գիտության մեթոդաբանությունը պահանջում է ճշգրիտ և միանշանակ տերմինաբանության մշակում, որը կարևոր է թե՛ տեսաբանների, թե՛ մանկավարժների՝ գործնական մանկավարժությունամբ զբաղվողների համար: Եթե գիտնական-մանկավարժը կամ մանկավարժության ոլորտի աշխատողը շարադրվող տեքստում տերմինաբանության մեջ թույլ է տալիս ոչ միանշանակություն, դա հանգեցնում է քննարկվող մանկավարժական երևույթների և գործընթացների սխալ ըմբռնման: Մինչդեռ միակ, ճշգրիտ, միանշանակ մանկավարժական տերմինաբանությունը մանկավարժության հիմնախնդիրների քննարկման ժամանակ փոխըմբռնման և արդյունավետության կարևորագույն միջոց է [19, 53]:

2.2. Մանկավարժության հետազոտությունների հասկացական-

տերմինաբանական գիտանոցի դերը

Գիտություն ամեն մի ճյուղի հասկացական-տերմինաբանական հիմքի զարգացումը, համակարգումը և կատարելագործումը գիտության, այդ թվում՝ մանկավարժության հարատև և մշտապես արդիական խնդիրներից են: Գիտության այս կամ այն ոլորտի զարգացումն անխուսափելիորեն նոր հասկացությունների ու տերմինների, այլև դրանց ճշգրտման, վերիմաստավորման, սրբագրման և արդեն եղածների կարգավորման պահանջ է դնում:

Ինչպես հայտնի է, հասկացությունն ճանաչողության ընթացքում իրական աշխարհի արտացոլման ձևերից մեկն է: Հասկացությունները գիտության մեջ միանգամից չեն ամրակայվում: Ծնվելով տարերայնորեն, որպես իրականության և փորձի իմաստավորման արդյունք, դրանք դառնում են այս կամ այն գիտության մի մասը: Իրականությունը բազմակողմանի է և փոփոխական: Խոսելով մարդու գործունեության բնույթի մասին՝ հարկ է հիշել այն պահանջմունքների որոշիչ դերը, որոնք պայմանավորում են այս կամ այն գործունեության սկզբնավորումը: Մարդկային պահանջմունքները պատմական, հանրային-տնտեսական տարբեր պայմաններում տարբեր են: Դրա համար էլ այդ փոփոխական գործունեությունն արտացոլող հասկացությունները կայական չեն: Դրանք փոփոխվում են՝ կախված պատմական կացություններից, այն օբյեկտիվ իրականություններից, որը դրանք կոչված են արտացոլելու: Հասկացություններն ասես ասարելիս լինեն իրենց սեփական կյանքը:

Ամեն մի գիտության զարգացման ընթացքում հասկացությունները միավորվում, խոշորանում և վերափոխվում են գիտության կարգերի, որոնք ամենաընդհանուր, հիմնարար, այսպես ասած՝ «սեռային» հասկացություններ են, որոնցից ծագում են գիտության մեջ կիրառվող մյուս հասկացությունները: Այս

առու մով բացառությամբ նաև մանկավարժությունը:

Մանկավարժական գիտության զարգացումն անխուսափելիորեն նոր հասկացությունների ու տերմինների, դրանց ճշգրտման, վերիմաստավորման, արդեն գոյություն ունեցող հասկացությունների սրբագրման ու կարգաբերման պահանջ է առաջ քաշում: Մանկավարժության կարգային-հասկացական համակարգի զարգացմանը կարելի է հետևել մանկավարժության՝ խորհրդային և հետխորհրդային շրջանների զարգացման օրինակով:

Խորհրդային ժամանակաշրջանում ճշգրտորեն սահմանված էր կրթության համակարգը միատիպ ուսումնական հաստատություններով, խստորեն հաստատված ուսումնական պլաններով ու ծրագրերով, մանկավարժության միօրինակ ուսումնական ձեռնարկներով: Մանկավարժության մեջ հստակորեն որոշված էին այդ գիտության առարկան և կարգերը (կոմունիստական դաստիարակություն, կրթություն և ուսուցում): Նաև ատենախոսական հետազոտություններն էին անցնում մանկավարժության համընդունելի կարգային-հասկացական համակարգի հունով:

XX դարի 90-ական թվականների վերակառուցման շրջանում կրթության բարեփոխությունը հանգեցրեց նորատիպ և նորաձև կրթական հաստատությունների ի հայտ գալուն, անընդհատ կրթության հայեցակարգի ստեղծմանը, բոլոր կրթական հաստատություններում կրթության բովանդակության փոփոխմանը, ուսուցման և դաստիարակության նոր ձևերի, մեթոդների, տեխնոլոգիաների զարգացմանը:

Կրթության համակարգի վերակառուցումը, ընդունված «Կրթության մասին» [4], և «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքներով [3], կրթության արդիականացման, ընդհանուր միջնակարգ կրթության դպրոցի հենքային ուսումնական պլանի, կրթության պետական չափորոշիչների

և այլ հայեցակարգերը՝ կրթության ոլորտի այս բոլոր փոփոխությունները, բնականորեն արտացոլվեցին մանկավարժության, այդ թվում՝ նրա հասկացական համակարգի վրա:

Մանկավարժությունը տառացիորեն հեղեղվել է նոր տերմինների ու հասկացությունների հոսքով՝ հաճախ փոխառված գիտություն այլ ոլորտներից և արտասահմանյան աղբյուրներից: Պատկերավոր ասած՝ հասկացական համակարգի ճոճանակը դուրս է բերվել հավասարակշռության վիճակից և սկսել է ճոճվել վիթխարի լայնույթով: Վերադարձնելու համար այն հավասարակշռության վիճակ հարկ է բավականաչափ երկար ժամանակ, որպեսզի մանկավարժական իրականության մեջ տեղի ունեցող իրադարձություններն ու երևույթները տարանդրադարձվեն, մանկավարժության արդի հասկացատերմինաբանական համակարգի գիտական պատկերացումները ճշգրտվեն, ընդհանրացվեն և համակարգվեն:

Վերջին տարիներին մանկավարժության զարգացման մեջ, կրթության և դաստիարակության ոլորտում տեղի ունեցող փոփոխությունների և վերակազմավորումների բոլոր հակասություններով ու անմիանշանակությունամբ հանդերձ, անհնարին է փուլային չհամարել այդ զարգացումը: Մանկավարժությունը զարգացման մի նոր մակարդակ է ելնում: Նկատելիորեն խորանում և ընդլայնվում է մանկավարժական հետազոտությունների շրջանակը, ամրապնդվում է նրա մեթոդական հիմքը, գնալով որոշակիություն և ձեռք բերում նրա փոխադարձ կապի բնույթն այլ գիտությունների հետ, իսկ այդ ամենով՝ նրա յուրահատկությունն ու տեղը գիտությունների համակարգում: Այդ ամենը պայմաններ է ստեղծում մանկավարժական իրական գործընթացների օրենքների ու օրինաչափությունների ճանաչման, մանկավարժական երևույթների ու հասկացությունների էության բացահայտման համար:

Ընդ որում՝ ավանդական խնդիրները զարգացման նոր ազդակներ են ստացել, բուն դրվածքի և ապա՝ լուծման արդյունավետ ուղիների որոնման նոր շրջադարձեր, նոր սահմաններ:

Մանկավարժության հասկացական գինանոցի հստակության ու միանշանակության կարևորության հիմնավորումն ավելորդ է: Ուստի արդարացված է մանկավարժության սեփական կարգերի և հասկացությունների անփոփոխության, խճողվածության և կամայականության, դրանց՝ գիտական այլ ոլորտներից փոխառած անտարրոշության հանդիմանանքը: Ինչ վերաբերում է մանկավարժության հիմնակարգերին, այսօր վերադառնում ենք նրա ավանդական հասկացություններին՝ **կրթություն, ուսուցում, դաստիարակություն**՝ նոր համալրումներով՝ **մանկավարժական գործընթաց, սոցիալականացում** և այլն: Սակայն անհրաժեշտ է հասկացությունների ողջ համակարգի բնութագիրը, ընդհանուրի և մասնավորի, դրանց կառուցվածքի և փոխկապվածության առանձնացումը, քանի որ չճանաչելով ընդհանուրը՝ անհնար է հասկանալ մասնավորը՝ չհավակնելով չճանաչված ընդհանուր օրինաչափությունների:

Ինչ վերաբերում է գիտական հետազոտություններին, ապա անկախ այն բանից՝ ինչ է գրում գիտնականը՝ հողված, մենագրություն, դասագիրք, ատենախոսություն կամ այլ մի բան, կարևոր է հստակորեն որոշել այն հասկացություններն ու տերմինները, որոնք նակիրառում է իր աշխատության մեջ:

Մեր կարծիքով հարկ է առանձնացնել գիտական հետազոտության այս կամ այն ոլորտն արտացոլող տերմինների ու հասկացությունների մշակման օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ դժվարությունները: Օբյեկտիվ դժվարությունները պայմանավորված են, նախ և առաջ, մանկավարժության կարգային-հասկացական գինանոցի թարմացմամբ և փոփոխությամբ: Ինչպես նշում է Վ. Պոլոնսկին, «... մանկավարժությանն արդարացիորեն

հանդիմանում են իր առարկայի կամայական մեկնաբանության, սեփական օրենքների, կարգերի, հիմնական հասկացությունների բազմիմաստության առկայության համար, որոնք նույնիսկ գիտության բուն կարգավիճակի, նրա առարկայի, մեթոդի և լեզվի անհստակ մեկնաբանության ու որոշարկման են հանգեցնում: Տարածված երևույթ է, երբ տերմինները հակասական են կամ անհամարժեք՝ հասկացությանը» [97, էջ 16]:

Այս դրությունը սերում է նաև որոշ **սուբյեկտիվ դժվարություններ**: Մանկավարժական տերմինների ու հասկացությունների անմիանշանակությունը և հակասականությունն ուսումնասիրողին դրդում են հետազոտության ներմուծված նոր հասկացություններին տալ ու սեփական սահմանումը: Ինչպես նշում են Վ. Կրանսկին և Ե. Բերեժնովան, «... գիտական տերմինաբանության վիճակը լավ է: Բավական հաճախ դեռ է մանկավարժական ուսումնասիրություններում տարբեր տերմինների կուտակումը՝ կիբեռնետիկական, հոգեբանական, բնախոսական, որոնք քողարկում են հեղինակի՝ սեփական մտքերի ու նորարդյունքների բացակայությունը» [59, էջ 194]:

Մանկավարժական հետազոտություններում հաճախ հանդիպում է մինչև իսկ գիտությանը վաղուց հայտնի ու հաստատում գտած հասկացությունների նորովի սահմանումը: Բովարակային հարցեր լուծելիս, որոնք ծագում են մանկավարժական հետազոտությունների մեջ այս կամ այն հասկացությունը ներմուծելիս, հարկ է հիշել, թե որքանով է առաջարկվող սահմանումը հնարավորություն տալիս հստակորեն ու միանշանակորեն առանձնացնել ու մանկավարժական առարկան կամ երևույթը՝ ամրակայված հասկացության մեջ, հասկացության մեջ արտացոլված հատկություններն ու հարաբերություններն ինչչափով են համապատասխանում բուն մանկավարժական իրականությանը կամ դիտարկվող տեսական հայեցակարգին:

Յետագոտության համար անհրաժեշտ՝ ընտրված տերմինների ու հասկացությունների միանշանակ մեկնաբանությունը մանկավարժական աշխատանքի անհրաժեշտ պայման է, քանի որ հասկացությունների էություն սահմանումն անհրաժեշտ աստիճան է՝ գիտական պրպտումների հանգուցային պահ, որից կախված է հետազոտվող խնդրի հաջողությունը՝ անկախ գիտական աշխատանքի ժանրից:

Իսկ եթե ներմուծված հասկացությունը մանկավարժության մեջ չի հաստատվել, ապա հաճախ կատարում են բաղադրական վերլուծություն: Դա հնարավորություն է տալիս հեղինակին՝ վերլուծելու տարբեր համաշարեր, որոշելու հասկացության հատկանիշները, տարբեր աղբյուրների տվյալները: Յասկացությունը վերլուծելիս հարկավոր է հիշել՝ առանձնացվող հատկանիշներից որոնք են նորերը, և որոնք են կրկնում արդեն հայտնի հատկանիշները, այսինքն՝ պահանջվում է ներմուծվող հասկացության էության նորարարության տարրի հստակ սահմանում: Այդպես էլ հարկ է սահմանազատել հասկացությունների որոշարկման բովանդակային և տերմինաբանական հայեցակետերը: Յաճախ բովանդակային հարցերը, որոնք բացորոշում են այս կամ այն հասկացության էությունը, ջանում են լուծել այն չափանիշների հիման վրա, որոնք կիրառելի են սոսկ տերմինաբանական հարցերը լուծելիս, և հակառակը:

Յետագոտության այս փուլում ծագում է ևս երկու բարդություն: Ներմուծվող հասկացությունները սահմանելիս հեղինակները հաճախ հղում են մանկավարժական այն հայտնի բառարաններին ու տեղեկատուներին, որոնք, ինչպես հայտնի է, գիտության որոշակի ոլորտի տեսության ու գործնականության ամենից ամբողջական և խիտարտահայտությունն են:

Իսկ արդի մանկավարժության տեղեկատու գրականության մեջ, ինչպես ցույց է տալիս փորձը, կան մանկավարժական միևնույն

հասկացող թյան տարբեր մեկնաբանություններ:

Մյուս բարդությունը վերաբերում է ներմուծվող հասկացող թյան ձևակերպման քերականական ճշգրտությանը և ոճական անխոցելիությանը: Ներմուծվող հասկացող ունի գնահատելի է ճիշտ ձևակերպմամբ: Սակայն հասկացող թյան ձևակերպմանը գիտական մոտեցում ցուցաբերելու փոխարեն նախապատվություն է տրվում առանց փաստարկման ձևակերպումը՝ ելնելով գուտները մբռնողական պատկերացումներից: Ընդ որում՝ հաճախ խախտվում են սահմանման տրամաբանական տարրական կանոնները, օրինակ՝ հաճախ են հանդիպում նույնաբանություններ, օրինակ. «Մասնագիտական **կրթությունն** այն **կրթությունն** է...»: Կամ էլ հասկացող ունի սահմանելիս գործածում են տերմիններ, որոնք իրենք ճշգրտման կարիք ունեն:

Դժվարությունն այն է, որ հստակորեն որոշարկված չէ կամ մեծամասնությունը, հատկապես՝ երիտասարդ հետազոտողներին, անհասանելի է մանկավարժական հասկացող թյան սահմանման մեթոդիկան, մանկավարժության կամ նրա ճյուղերի մանկավարժական ընդհանուր համակարգում հասկացող ունեների ներմուծման տրամաբանամեթոդաբանական սկզբունքների չիմացող ունի: Օբյեկտիվ խնդիրն այն է, որ ցարդևոր հասկացող ունեների ներմուծման և գործառնության մեթոդների տրամաբանամեթոդաբանական սկզբունքների հարցը վերջնականորեն լուծված չէ:

Մանկավարժական հետազոտություն հասկացող թյան ներմուծման մեթոդաբանական մյուս կարևոր հայեցակետն այն է, որ այն պետք է դիտարկվի որոշակի համակարգում: Գիտության, այդ թվում՝ մանկավարժության հասկացող ունեների հանրագումարը միշտ համակարգային է: Նոր կամ արդեն հայտնի հասկացող ունե ներմուծելիս հարկ է որոշել նրա տեղը առկա հասկացող ունեների համակարգում, որտեղ նկատի է առնվում նրա տարրերի կազմը,

կառուցվածքը և միջտարրային հարաբերությունները: Դա հնարավորություն կտա հետազոտողին համեմատելու դիտարկվող հասկացությունը համակարգի այլ տեսակային կամ սեռային հասկացությունների հետ: Ինչպես նշում է Վ. Պոլոնսկին, «... հակառակ մանկավարժների դասակարգման հնարավոր մոտեցումների բազմազանությունը՝ հասկացությունների միջև բոլոր ներկարգային (առարկաների, հատկությունների, վիճակների և այլ կարգերի ներսում) հարաբերությունները կարող են հանգեցնել երկու հիմնական հարաբերության՝ ա) տրամաբանական՝ սեռ – կերպ, բ) համակարգակառուցվածքային՝ մաս – ամբողջ» [100, էջ 49]:

Անհրաժեշտ են գիտության տարբեր ոլորտների գիտնականների՝ մանկավարժների, լեզվաբանների, տերմինաբանների, փիլիսոփաների և այլոց համատեղ ջանքեր, որոնք թերևս կարողանան միասնաբար լուծել հասկացական հետազոտությունների արդիական խնդիրները:

Մանկավարժության ոլորտում ատենախոսական հետազոտության արդյունավետությունը պայմանավորված է նրանով, թե որքանով է ամբողջական հետազոտության թեմայի հասկացական գիտնացը, որքանով են ճիշտ թեմայի հասկացական սահմանները, որքանով են ներածված և ճշգրտված հասկացությունները, որքանով են արտածված դրանց էական բնութագրերը, այսինքն՝ վերջի վերջո, որքանով են ուրվագծված հետազոտության հասկացակարգային դաշտի սահմանները:

Վ. Կրասկին գրել է, որ «... տերմինաբանական միանշանակություն անպահանջ կոտորությունը գիտության զարգացման մասին խոսող էական թերություն է, որ ստիպում է կասկածի տակ առնել գիտականության հավակնող որոշ աշխատանքների պատկանելությունը: Միանշանակություն անպահանջը ատենախոսական հետազոտության ցուցանիշներից մեկն է» [64]:

Մանկավարժական հետազոտությունների մեջ հասկացական

զինանոցի համակարգման անհրաժեշտությունը կապված է, նախ և առաջ, այն բանի հետ, որ «այն կատարում է մի շարք կարևոր մեթոդաբանական գործառույթներ».

Ա) Ապահովում է գիտության արտաձևական համակարգումը (բացահայտելով հիմնական հասկացությունները՝ հետազոտողը կարող է արտաձևական օրենքներով դուրս բերել դրանցից այլ պնդումներ և տեսական դրույթներ, այդ թվում՝ այնպիսիք, որոնք հնարավորություն կտան փորձնական մեկնաբանության)։

Բ) Նպաստում է փորձնական և տեսական գիտելիքների բացատրությունը և համակարգմանը (առարկաների էական հատկությունները նկարագրելով՝ հասկացությունները մեկնաբանում են տեսությանմբ և գործնականորեն ձեռքբերված գիտելիքները՝ կապ հաստատելով դրանց միջև և համակարգելով դրանք)։

Գ) Գիտելիքների զարգացումն ուղղորդում է հասկացությունների հստակացման, խորացման և դրանց ծավալի ընդլայնման բովով» [134, էջ 27]։

Թե՛ դոկտորական, թե՛ թեկնածուական ատենախոսական հետազոտությունների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ հետազոտության հասկացական դաշտի որոշման հարցում ծագում են որոշակի դժվարություններ, որոնք կապված են հետազոտության հասկացական զինանոցի որոշարկման օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ մի շարք խնդիրների հետ։

Առաջին օբյեկտիվ խնդիրը կապված է այն բանի հետ, որ «տերմինաբանական-հասկացական խնդիրները լուծելիս շատ հաճախ տեղի է ունենում մեթոդաբանական դրվածքների խառնաշփոթ, երբ չեն տարբերում տերմինն ու նրանով նշանակված հասկացությունը, հասկացությունը և նրանով արտացոլված իրականության երևույթը և այլն, այլ խոսքով՝ տիրում է մեթոդաբանական անփոխանակելի և նույնիսկ՝ անգրագիտություն» [132, էջ 9]։ Մեր ձիմաստությամբ

հանդերձ՝ «կարգ» և «հասկացողություն» տերմիններն էականորեն տարբերվում են: Կամայական կարգ հասկացողություն է, բայց ամեն մի հասկացողություն կարգ չէ: Հասկացողական կարգայնացումը բավականաչափ տևական և բարդ գործընթաց է: Մանկավարժությունը գործունի ինչպես համագիտական կարգերի (օրինաչափություն, սկզբունք, համակարգ, կադապար և այլն), այնպես էլ իր դասական կարգերի հետ (կրթություն, դաստիարակություն, ուսուցում): Վերջերս մանկավարժական կարգերի կարգավիճակ են թափանցել այնպիսի հասկացողություններ, ինչպիսիք են՝ «մանկավարժական գործընթաց», «մանկավարժական գործունեություն», «մանկավարժական տեխնոլոգիաներ» ևն [114], [90]:

Այս տեղից բխում է երկրորդ օբյեկտիվ խնդիրը, որը կապված է մանկավարժության հասկացական-կարգային գիտանոցի զարգացման, համակարգման և կատարելագործման հետ: Կրթության և մանկավարժության ասպարեզում գիտության բարեշրջությունն անխուսափելիորեն պահանջում է նոր հասկացողություններ ու տերմիններ, այլև արդեն եղածների ճշգրտում, վերիմաստավորում, սրբագրում և կարգաբերում:

Միջազգային կրթական տարածքին ու գործընթացներին Հայաստանի ներհյուսումն ու մասնակցությունը մանկավարժական գիտության մեջ նոր կարգերի, հասկացողությունների, տերմինների բազմությունն ապահովեցին՝ հաճախների վերիմաստավորմամբ:

Մանկավարժության կարգային-հասկացական գիտանոցի թարմացումն ու փոփոխությունը սուբյեկտիվ դժվարություններ է առաջ բերում հետազոտողների համար՝ անտեսախոսություն գրելիս: Անտեսախոսական հետազոտության թեմա ընտրելիս հետազոտողը, նախ և առաջ, պետք է «զգա» այն պատմական փուլը, որի շրջանակում պատրաստվում է ուսումնասիրությունն անցկացնել այնպես, որ այդ շրջանի մանկավարժության հասկացական համակարգն օգնի հետազոտությանը, ոչ թե շփոթության մեջ գցի:

Հետազոտողի մյուս սուբյեկտիվ խնդիրը կապված է ատենախոսության հասկացությունների սահմանման հետ: Ըստ այդմ՝ հարց է ծագում՝ որքան և ինչ հասկացություններ պիտի ուսումնասիրի ատենախոսը: Պատասխանն առերույթ պարզ է՝ այնքան, որքան նախատեսված է ատենախոսության թեմայով:

Հաճախ մանկավարժությունից ատենախոսության թեմայի անվանման մեջ հանդիպում են հասկացությունների հարակից գիտակարգերից՝ հոգեբանությունից, փիլիսոփայությունից, սոցիոլոգիայից և այլն: Դա հետազոտողին «այլ տեղ է տանում»: Նա փորձում է սահմանել ոչ մանկավարժական ոլորտի հասկացություններ: Օրինակ՝ տարակուսանք է առաջացնում, երբ մանկավարժական հետազոտության հեղինակը տալիս է հոգեբանությանը վաղուց հայտնի այսպիսի հասկացությունների բնորոշում՝ «հոգեբանություն», «անձ», «գործունեություն» և այլն: Ինչ խոսք, յուրաքանչյուր գիտնական տեսնում է հայտնի հասկացությունների ներմուծման մեջ ինչ-որ բանական բան, իսկ որոշ դեպքերում չի համաձայնում: Սակայն կարծում ենք, որ արդեն հաստատված հասկացությունների նոր բնորոշումները հազիվ թե դառնան քրեստոմատիական:

Ատենախոսական հետազոտության հեղինակը կիրառում է ընդհանուր մանկավարժական (կրթություն, մասնագիտական կրթություն, դաստիարակություն, ուսումնական ծրագիր ևն) և ընդհանուր հոգեբանական (պահանջարկ, դրդապատճառ, հետաքրքրություն ևն) հասկացություններ: Բայց գլխավորը ատենախոսական հետազոտության առաջնային հասկացությունների փունջն է: Հանրահայտ հասկացությունները բնորոշելիս ատենախոսը հղում է կատարում հետազոտվող ոլորտի գիտնականների աշխատություններին՝ հիմնավորելով այս կամ այն բնորոշման ընտրությունը: Հանգամանորեն կանգ է առնում, սակայն, առանցքային հասկացության վրա: Դա հնարավորություն է տալիս

Ներկայացնելու հեղինակի սկզբունքային դիրքորոշումը, քանի որ անմիջականորեն կապված է հետազոտության առարկային և, որպես կանոն, ունի հեղինակային մեկնաբանություն: Ընդհանուր մանկավարժական և ընդհանուր հոգեբանական հասկացություններն ապահովում են հետազոտության այս կամ այն եզրի, սահմանի բացահայտումը, դրանց առանձնահատկություններն ու ատենախոսության տեսական հայեցակետերը:

Առաջնային հասկացությունները մշակելիս ատենախոսը, ըստ հնարավորության, հաշվի է առնում հետազոտության որոշակի ժամանակաշրջանի գիտական համաշարժ` գիտական հոդվածներ, մենագրություններ, ատենախոսություններ, ինչպես նաև հասկացություններ` քաղված գոյություն ունեցող հանրագիտարաններից ու բառարաններից, որոնք գիտության որոշակի ոլորտների տեսության և գործնականության ամենից ամբողջական ու խտացված արտահայտությունն են: Դրանից բացի` ատենախոսները մանկավարժական հետազոտության մեջ օգտագործում են նորմատիվ փաստաթղթեր` օրենքներ, որոշումներ, ենթաօրենսդրական ակտեր ևն, որոնցում նույնպես կան որոշ հասկացությունների սահմանումներ:

Ատենախոսները մեծ մասամբ հղում են կատարում համբավվոր մանկավարժ հետազոտողների աշխատություններին, որոնք արտացոլում են նրանց աշխատությունների խնդիրների շրջանակը:

Այսպես թե այնպես, ատենախոսը նոր հասկացությունն «չի կիրառում», այլ ելնում է նրանից, ինչն արդեն մշակված է մանկավարժության մեջ նախքան իր գրածը, այսինքն` ատենախոսն զբաղվում է հասկացությունների ճշգրտմամբ: Ընդամիսն` ատենախոսը պարտավոր է նկատի առնել հասկացության յուրատիպ հատկանիշները հետազոտության առարկայի հաշվառմամբ, այլև հասկացության ընդլայնումը` նրա ծավալի մեծացումը` ի հաշիվ տվյալ հետազոտության համար բնութագրական հատկությունների

սահմանման :

Առանցքային հասկացությունը սահմանելիս, եթե այն մանկավարժության մեջ չի կայունացել, հեղինակները հաճախ կիրառում են բաղադրական վերլուծության մեթոդը: Դա հնարավորություն է տալիս ատենախոսին վերլուծելու տարբեր համաչարերը, որոշելու հասկացության հատկանիշները, տարբեր աղբյուրների տվյալները, այսինքն՝ տեղի է ունենում հասկացության տրոհում-բաժանում՝ սահմանման տրամաբանական գործառնություն: «Հասկացությունը բաժանելիս բաժանելի (սեռային) հասկացության ծավալը բացահայտվում է նրա ձևերի թվարկմամբ: Նպատակադրումից, գործնական պահանջներից կախած՝ մի հասկացությունը հնարավոր է բաժանել բաժանման տարբեր հիմնավորումներով» [30, էջ 28]:

Այսպիսով հեղինակը, հետազոտելով առանցքային հասկացությունը, առանձնացնում է հասկացության էական հատկանիշները: Ընդ որում՝ հայցորդը պետք է հիշի՝ իր առանձնացրած հատկանիշներից որոնք են նորերը, և որոնք են կրկնում արդեն հայտնի հատկանիշները, այսինքն՝ պահանջվում է ներմուծվող հասկացության էության մեջ «նորարարության» տարրի առավել հստակ սահմանում: Եվ այստեղ խիստ կարևոր է արդեն հայտնի հատկանիշները վերասահմանելիս բարեկրթության դրսևորումը:

Հայցորդի հաջորդ սուբյեկտիվ խնդիրը հասկացության ճիշտ ձևակերպումն է: Սակայն հասկացության գիտական ձևակերպման փոխարեն հաճախ նախապատվությունը տրվում է անփաստարկ ձևակերպմանը՝ ելնելով սոսկ ներդրմաբանական պատկերացումների վրա:

Նոր հասկացություններ մուտք անելիս ատենախոսները հաճախ կիրառում են ինքնին ճշգրտման կարիք ունեցող հասկացություններ: Հարկ է ուշադրություն դարձնել նաև

հասկացողության ձևակերպման քերականական և ոճական բարեկրթության վրա:

Առանցքային հասկացողությունը սահմանելիս նմանապես հարկ է տարբերակել հասկացողությունների բնորոշման բովանդակային և տերմինաբանական հայեցակետերը: Հաճախ բովանդակային հարցերը, որոնք բացահայտում են այս կամ այն հասկացողության էությունը, փորձում են լուծել այն չափանիշների հիման վրա, որոնք կիրառելի են սոսկ տերմինաբանական հարցեր լուծելիս, և հակառակը:

Օբյեկտիվ խնդիրն այն է, որ տրամաբանա-մեթոդաբանական հարցերը, նոր հասկացողությունների գործադրման մեթոդները մինչև հիմնավերջնական լուծման չեն հասել: Դրա համար հաճախ դառն թե հետազոտողների մեղքն է, այլ նրանց դժբախտությունը, որ ազատորեն, սուբյեկտիվ կերպով են տալիս այս կամ այն մանկավարժական հասկացողության բնորոշումը:

Ըստ այդմ` բարդություններ ու խնդիրներ են ծագում, որոնք երբեմն ի վիճակի չեն լուծելու հետազոտողը պարզապես անհրաժեշտ որակավորման կամ մասնագիտական ինչ-ինչ գիտելիքների բացակայության պատճառով:

Հաջորդ օբյեկտիվ խնդիրն այն է, որ նորամույժ կամ ճշգրտված հասկացողությունը պետք է դիտարկվի որոշակի համակարգում: Մանկավարժական հասկացողությունների համախումբը միշտ համակարգային է: Ուստի նորը մտցնելը կամ արդեն եղած հասկացողությունը ճշգրտելը նշանակում է, ամենից առաջ, պարզորոշել նրա տեղը հասկացողությունների գոյություն ունեցող համակարգում:

2.3. Սոցիալական մանկավարժության հիմնական հասկացողությունների և կառեգորիաների մեկնաբանման հիմնախնդիրները

Մեր հետազոտության համար խիստ կարևոր է սոցիալական մանկավարժության փիլիսոփայության շրջանակներում քննարկել նրա առարկայական լեզվի ձևավորման և զարգացման հիմնախնդիրները: Անհրաժեշտ ենք համարում վերլուծել գիտության լեզվի պատմամշակութային բնույթի հարցերը, սոցիալական-հումանիտար գիտությունների առանձնահատկությունները, սոցիալական մանկավարժության լեզվի յուրահատկությունները, նրա հիմնական հասկացությունների և կատեգորիաների մեկնաբանության հիմնախնդիրները:

Գիտության լեզուն, լինելով սոցիալ-հումանիտար ճանաչողության միջոց, կարևոր դեր ունի «սոցիալական իրականություն – սոցիալ-հումանիտար տեսություն» փոխհարաբերություններում: Աշխարհի սոցիալական պատկերի իսկությունը կախված է նրանից, թե որքան համարժեք է սոցիալական իրականությունը լեզվի միջոցով արտացոլվում գիտական գիտելիքի մեջ: Դրա հետ միասին՝ լեզվի դերը սոցիալ-հումանիտար ճանաչողության մեջ կանխորոշվում է անմիջապես գիտական մտածողության գործընթացում և պատկերվում է հետևյալ փուլերով. ա) դիտարկվող երևույթի մեկնաբանություն տեսական հայեցակարգերի հիմքի վրա, բ) նրա սահմանում տվյալ գիտության հիմնական կատեգորիաների տերմիններով, գ) մշակված սահմանման ընդգրկում գիտական գիտելիքի համակարգի մեջ, դ) սահմանման վերհանում «գիտական հիշողությունից»՝ այլ համապատասխան գիտելիքի հետ կապված, ե) մեկնաբանվող երևույթի հետ կապված տարբեր գիտելիքների միավորում, զ) մեկնաբանության ձևակերպում որպես գիտական եզրակացություն:

Անհնար է հասկանալ սոցիալական կառուցվածքի էությունը, որի մեջ մտնում են լեզուն ընդհանրապես և կոնկրետ գիտության առարկայական լեզուն, եթե չընկալենք նրա առաջացման տրամաբանությունը:

Առարկայ ական լեզուներն այսօր հայ տնվում են բանավեճերի կենտրոնում ոչ միայն լեզվաբանության, այլ նաև այլ գիտությունների շրջանակներում: Մասնագիտացումների հասարակական նշանակության աճի հետ միասին ընդլայնվում են նաև առարկայ ական լեզուների առջև դրված խնդիրները: Դրանց թվում են.

- առարկայ ական գիտելիքի ամրագրումը հաշվի առնելով՝ սոցիոմշակութային և սոցիալ-կոգնիտիվ համատեքստերի առանձնահատկություններ տվյալների բազայում, առարկայ ական բառապաշարում և մասնագիտական հրատարակություններում,
- սոցիալ ական գործողության որոշ ձևերի փոխանցում,
- ներառարկայ ական կազմակերպում հաղորդումների, հանձնարարականների, ցուցումների և այլնի միջոցով,
- մասնագետների ուսուցում մասնագիտական դպրոցներում և նրանց ինքնակրթություն,
- սոցիալ ական փորձի կուտակում և փոխանցում,
- մասնագիտական գիտելիքի փոխանցում,
- մասնագիտական տեղեկատվության փոխանակում:

«Առարկայ ական լեզվի» սահմանման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել արտալեզվական (սոցիոլոգիական), համակարգային-լեզվական և լեզվի կիրառությանը վերաբերող չափորոշիչներ, որոնք բացահայտվում են հետևյալ կերպ.

- արտալեզվական չափորոշիչ՝ «առարկայ ական լեզու» հասկացությունը նեղ իմաստով պետք է հարաբերակցվի նրա կրողների, մասնագետների խմբի հետ, լայն իմաստով՝ տվյալ մասնագիտությունը ունեցողների հետ,
- առարկայ ական լեզուն լեզվական համակարգի համեմատ կարող է ներկայացվել որպես ենթահամակարգ, որը բնութագրվում է բառապաշարի ձևաբանության, շարահյուսության, տեքստաբանության տեսանկյունից լեզվական միջոցների առանձ-

նահատուկ ընտրության և կիրառության միջոցով,

- առարկայական և եզրվի՝ որպես և եզրվական տարբերակի և ռիվ սահմանումը հնարավոր է միայն հաշվի առնելով և եզրվական կիրառության չափորոշիչը, երբ համաչափում են տարածաշրջանով, իրադրությանը և գործառույթով պայմանավորված տարբեր ձևերի դրսևորումները:

Պատմամշակութային մոտեցումը կիրառական մակարդակի տեսության ձևավորման, նրա առարկայական և եզրվի զարգացման նկատմամբ թույլ է տալիս հաստատել, որ հասկացությունների համակարգերը, որոնք պատմականորեն հանդես են գալիս հաջորդաբար, ժառանգորդաբար կապված են միմյանց հետ ընդհանուր տարրերով, և դրանցից յուրաքանչյուրը որպես նախադրյալ է ծառայում մյուսի առաջացման և ձևավորման համար:

Լեզվի սոցիալական բնույթը ոչ միայն այն է, որ գործածվելով որպես հաղորդակցման կարևորագույն միջոց, սպասարկում է մարդկանց հասարակական պահանջմունքները, այլ և, որ առաջանում է մարդու կենսագործունեության ընթացքում՝ որպես նրա սոցիալական զարգացման արդյունք և, միաժամանակ, որպես պայման:

Սոցիալական կյանքի նոր ասպեկտների դրսևորումը, մարդկային կենսագործունեության էական կողմերի բացահայտման անհրաժեշտությունը պայմանավորում են նաև հասարակագիտական և կիրառական սոցիալ-հումանիտար գիտելիքի համապատասխան տեսությունների ձևավորումը: Այդ ընթացքում տվյալ գործընթացներում հատուկ դեր է հատկացվում մշակույթի նշանային համակարգերին, որոնցից էլ եզրույն, քանի որ կատեգորիալ կառուցվածքները բացահայտվում են հասարակության հոգևոր և նյութական մշակույթի բոլոր դրսևորումներում:

Այդ առումով հատուկ պահանջներ են ներկայացվում տեսության իմաստաբանական հայեցակարգին, որը հավանում է տեսական տերմինաբանության նշանակության կառուցվածքի

համարժեք նկարագրությանը: Նման հայեցակարգը պարտավոր է ներկայացնել մեթոդաբանական միջոցներ, որոնք արժեքավոր, օգտակար են մի հայեցակարգային կամ սոցիալական համատեքստից մյուսին անցման ժամանակ՝ տեսականորեն վերարտադրելու և բացատրելու փոփոխությունները տեսության հասկացությունների բովանդակության մեջ, միևնույն ժամանակ պահպանելու հասկացությունների նշանակության որոշակի շարունակականությունը տեսության ձևավորման ընթացքում:

Վ. Պ. Սմորչկովայի պնդմամբ՝ այն թեզը, թե մարդկային կեցության որևէ հիմնարար խնդիր չի կարող ո՛չ առաջադրվել, ո՛չ լուծվել առանց սևեռուն նշարկության լեզվի նկատմամբ, առանց հաշվի առնելու նրա դերը, քանի որ մարդը «միակ էակն է, որն իր համար խնդիրներ է ստեղծում լեզվի միջոցով», նշանաբանական հետազոտություններում գերակա գիտական ուղղությունների շարքում է: Դրա հետ միասին՝ մանկավարժության ոլորտում նշանի և նշանային համակարգերի խնդիրը չի ստացել պառչած տեսական մշակում: Այդ խնդիրն արդիական է նաև սոցիալական մանկավարժության համար [23, էջ 158]:

Մեր քննարկման շրջանակներում առավելապես դիտարկելու ենք իմաստաբանական կողմը, այսինքն՝ դիմելու ենք լեզվական արտահայտությունների բովանդակությանը՝ գտնելով իդեալական օբյեկտներն ու դրանց կապերը, որոնք ձևավորում են հասկացությունների ու լեզվի արտահայտությունների անմիջական իմաստը:

Դիմենք «սոցիալական մանկավարժություն» հասկացությանը, որն առաջարկվել է Ֆ. Դիստերվեգի կողմից: Տվյալ հասկացությունը մինչ օրս միանշանակ մեկնաբանությունն չի ստացել: Վերլուծելով սոցիալական մանկավարժության հարացուցային զարգացումը՝ Ի. Ա. Լիպսկին գիտությունների և գիտաճյուղերի հետ գերակշռող մեթոդաբանական կապերի հիման վրա խոսում է զարգացման

հարացույցների չորս տիպերի մասին՝ մանկավարժական, սոցիոլոգիական, սոցիոլոգիական-մանկավարժական, սոցիալ-մանկավարժական [74, էջ 13-20]:

Առաջինի առանձնացման համար հիմք են ծառայել սոցիալական մանկավարժության՝ ընդհանուր մանկավարժական գիտության հետ ուղղակի մեթոդաբանական կապի ճանաչումն ու կիրառությունը, սոցիալական մանկավարժության սահմանումը որպես նրա ճյուղերից մեկը: Տվյալ հարացուցային գիտելիքի ձևավորման մեխանիզմ են ծառայում համանմանությունը, ընդհանուր մանկավարժության (ամբողջի, ընդհանուրի) հատկանիշների ու կապերի փոխանցումը մանկավարժական գիտության բաժնին (մասի, մասնավորի), որի դերում տվյալ դեպքում հանդես է գալիս սոցիալական մանկավարժությունը:

Ընդհանուր ձևով մանկավարժությունը սահմանվում է որպես մարդկանց ուսուցման և դաստիարակության (նաև արակտիկ գործունեության) մասին գիտություն: Յետևելով ընդհանուրի հատկանիշների՝ մասնավորին փոխանցման տրամաբանությանը՝ տարբեր հեղինակներ, ովքեր հենվում են մանկավարժական հարացույցի վրա, գիտաճյուղը սահմանում են հետևյալ կերպ: Ա. Վ. Մուդրիկը՝ «Սոցիալական մանկավարժությունն ուսումնասիրում է սոցիալական դաստիարակությունը սոցիալականացման համատեքստում» [80, էջ 7]: Յու. Վ. Վասիլկովան և Տ. Ա. Վասիլկովան, հղում կատարելով այլ հեղինակների, հստակեցնում են. «Սոցիալական մանկավարժությունը դաստիարակությունը և ուսուցումը դիտարկում է պետական, համայնքային, հասարակական և մասնավոր ուսումնական հաստատություններում» [22, էջ 18]: Մ. Գալագուզովան սոցիալական մանկավարժության օբյեկտն ու առարկան սահմանում է մանկավարժության հետ համեմատության մեջ, որից առանձնացել է այդ նոր գիտաճյուղը: Նրա կարծիքով, եթե մանկավարժության ուսումնասիրության օբյեկտը երեխան է, իսկ

ուսումնասիրության առարկան՝ երեխայի դաստիարակության և ուսուցման օրինաչափությունները, ապա սոցիալական մանկավարժության օբյեկտը երեխան է, իսկ նրա ուսումնասիրության առարկան՝ երեխայի սոցիալականացման օրինաչափությունները [117, էջ 56-57]:

Նշված օրինակներից պարզվում է, որ գերակայող է սոցիալական մանկավարժության զարգացման մանկավարժական հարացույցը, որը ձևավորվում է մանկավարժական գիտության ընդհանուր հատկանիշների և կապերի՝ սոցիալական մանկավարժությանը՝ իբրև նրամասի փոխանցման ճանապարհով:

Մանկավարժական հարացույցում, ի վնաս սոցիալական մանկավարժության բովանդակության յուրահատկության, ուշադրությունը կենտրոնացվում է մանկավարժության և սոցիալական մանկավարժության ընդհանուր կապերի և հարաբերությունների վրա: Սոցիալական մանկավարժությանն ինքնաբերաբար փոխանցվում են այն թերությունները, որոնք բացահայտվել են մանկավարժական գիտության զարգացման գործընթացում: Հայտնի է, որ երկար ժամանակ այն դիտարկվում էր որպես երեխայի՝ դպրոցում ուսուցման և դաստիարակության մասին գիտություն, իսկ այսօր գործնականում բոլոր մանկավարժ-հետազոտողներն առանձնացնում են անդրոգոգիկան (մեծահասակների մանկավարժություն) և հերոնտոգոգիկան (ծերության մանկավարժություն)՝ ուշադրությունը կենտրոնացնելով մանկավարժության օբյեկտի ընդլայնման վրա [80, էջ 5], իսկ դաստիարակչական գործընթացները դիտարկվում են ոչ միայն կրթական հաստատություններում, այլ և ընդհանուր առմամբ հասարակության մեջ: Սոցիալական մանկավարժության ուսումնասիրություններն ավելի հաճախ ուղղված են կրթական հաստատություններում գտնվող երեխաների խնդիրներին:

Առաջին հարացույցի (չորս դիտարկվողներից) իրագործման ռազմավարությունը բավականին հասկանալի ու բնական է՝

սոցիալական դաստիարակություն, սոցիալական հաստատությունների դաստիարակչական ներուժի օգտագործում, այսինքն՝ անձի վրա ներգործության կազմակերպում հասարակության, սոցիալականացման գործընթացներում հարմարման, ընդգրկման նպատակներով: Գ. Ն. Ֆիլոնովը, վերլուծելով սոցիալական մանկավարժության յուրահատկությունը կառուցվածքային-գործառնության մակարդակում, նշում է. «Ըստ իր նպատակադրման՝ սոցիալական դաստիարակությունն իր մեջ կրում է ավանդական մանկավարժությանը որոշ չափով հակադիր գործողությունների վեկտոր» [128, էջ 13]:

Սոցիոլոգիական հարացույցի առանձնացման համար հիմք էր սոցիալական մանկավարժության մեթոդաբանական կապերի գերակայության հաստատումը սոցիոլոգիական գիտության հետ: Տվյալ հարացուցային գիտելիքի ձևավորման մեխանիզմը նույնն է՝ նմանությունը, այսինքն՝ ընդհանուր սոցիոլոգիական հատկանիշների և կապերի փոխանցումը մանկավարժական գիտության մասնավոր բաժնին, տվյալ դեպքում՝ սոցիալական մանկավարժությանը:

Մ. Ա. Գալագուզովայի ղեկավարությունամբ հեղինակների խումբը սոցիալական մանկավարժությունը և սոցիոլոգիան անմիջականորեն և միջնորդավորված կերպով կապում են սոցիալական աշխատանքի հետ [117, էջ 57, 68]: Գիտնականների մյուս մասը սոցիալական մանկավարժությունը նույնացնում է սոցիալական միջավայրի մանկավարժության հետ: Երրորդ մասը, վերլուծելով գիտական գիտելիքի միտումը, ենթադրում է, որ «սոցիալական մանկավարժությունը, նույնն է՝ սոցիալական աշխատանքի մանկավարժությունը, տեղորոշվել է հնի և նորի սահմանի վրա» [101, էջ 113], որը դարձել է բուրրի կողմից ընդունված գիտական ոլորտ: Գիտնականների չորրորդ մասը ձգտում է մշակել սոցիալական մանկավարժության սոցիոլոգիական հիմքերը:

Սոցիոլոգիական հարացույցը, չնայած մանկավարժական հարացույցի հետ որոշ ընդհանրություններին, ավելի շատ միտված է հասարակության դաստիարակչական՝ տարբեր տիպի գերատեսչական ուղղվածության սոցիալական հաստատությունների ներուժին, սոցիալ-մանկավարժական գիտելիքի կիրառությանը սոցիալական աշխատանքի շրջանակներում:

Սոցիոլոգիական-մանկավարժական հարացույցը որոշ չափով էկլեկտիկ է, որտեղ թույլ են ներկայացված տեսական դիրքորոշումները, անորոշ կերպով է ուրվագծված սոցիալական մանկավարժության օբյեկտային-առարկայական ոլորտը, որի մեջ առանց համապատասխան մշակման ներմուծված են այլ գիտությունների գիտելիքները:

Գիտական հետազոտությունների ընդհանրացման արդյունքները թույլ են տալիս հաստատել նոր սոցիալ-մանկավարժական հարացույցի ձևավորման ու կայացման փաստը: Նրա առանձնացման համար հիմք է դարձել սոցիալական մանկավարժության՝ այլ գիտությունների և գիտաճյուղերի հետ մեթոդաբանական կապերի ուսումնասիրությունը մեթոդաբանական հիմքերի շրջանակներում:

«Սոցիալական մանկավարժության մեջ այլ գիտությունների գաղափարների և տվյալների կիրառումն ունի որոշակի դժվարություններ ու ծախսեր,- այն դուժմ է Ա. Վ. Մուդրիկը:- Որպես նախագգուշացում նշենք առավել բնորոշները. առաջին հերթին՝ փոխառու գաղափարներն ու տվյալները ոչ միշտ են «մարսված» սոցիալական մանկավարժության կարիքների համար, հարմարեցված չեն նրա առարկային, համարված չեն նոր սոցիալ-մանկավարժական գիտելիքի հետ: Երկրորդ՝ որոշ գաղափարներ փոխառվում են թեթևացված տարբերակով, իսկ երբեմն, փաստորեն, կեղծվում են սոցիալ-մանկավարժական կարիքներին հարմարեցման

գործընթացում» [80, էջ 18]:

Ելնելով նշված դրույթից՝ նոր հարացույցում նախորդ հարացույցների հիմնական դրույթները չեն անտեսվում, այլ ընդգրկվում են սոցիալ-մանկավարժական գիտելիքի մեջ՝ գիտաճյուղի արժեքներին համապատասխան: Այս կամ այն հարացույցի դրույթները սոցիալական մանկավարժության հարացույցում ունեն իրենց համապատասխան տեղը: Ի տարբերություն նախորդների՝ այսպիսին է այդ գիտաճյուղի զարգացման սոցիալ-մանկավարժական հարացույցի ձևավորման մեխանիզմը:

Այսպիսով՝ սոցիալական մանկավարժության հետագա զարգացումը մեծապես կախված է նրանից, թե վերը նշված հարացույցներից ո՛րն է հետազոտողի կողմից դրվում նրա գիտահետազոտական աշխատանքի հիմքում, ինչպիսի՛ն են նրասեփական աշխարհայացքն ու գիտական դիրքորոշումը: Կոնկրետ հարացույցային դրույթների կամածին կամ ոչ կամածին անտեսումը էապես ձևախեղում է սոցիալական մանկավարժությունը ոչ միայն որպես գիտաճյուղ, այլև որպես նրա կրթական համալիր, քանի որ կրթական հաստատություններում այն էական ազդեցություն է թողնում տվյալ մասնագիտության կարգերի նախապատրաստման վրա:

Բացահայտվել են սոցիալական մանկավարժության հետևյալ սահմանումները.

- ընդհանուր մանկավարժության ճյուղ, որը ուսումնասիրում է երեխայի սոցիալականացման օրինաչափությունները (Յու. Վ. Վասիլկովա, Մ. Ա. Գալագովա),

- «պրոբլեմային» երեխաների, դեռահասների, պատանիների սոցիալական դաստիարակության մանկավարժություն (Մ. Ա. Գալագովա), սոցիալական աշխատանքի ուղղություններին մեկը (Վ. Գ. Բոչարովա),

- սոցիալական միջավայրի մանկավարժություն (Բ. Չ. Վուլֆ, Վ. Դ. Սեմյոնով),

- անձի սոցիալական ձևավորման մանկավարժություն (Լ. Վ. Մարդաֆան, Մ. Վ. Ֆիրսով),

- միջգիտաճյուղային գիտություն, որը միավորում է մանկավարժությունը և սոցիալական աշխատանքի տեսությունը (Ե. Ռ. Սմիռնովա, Վ. Ն. Յարսկայա), մանկավարժությունը և սոցիոլոգիան (Ս. Ի. Գրիգորև, Լ. Դ. Դյոմինա):

Սոցիալական մանկավարժության սահմանում ներդրում մոտեցումների բազմազանությունը կարելի է համարել արդարացված, քանի որ այն որպես գիտաճյուղ հստակ չսահմանված բովանդակություն է գիտական գիտելիքի ձևավորվող ոլորտ է: Ներկայումս սոցիալական մանկավարժությունը գտնվում է առարկայական ինքնորոշման փուլում, և նրանում տարվող հետազոտություններն առավելապես ուղղված են այդ գիտաճյուղի տարբերակմանը այլ գիտաճյուղերից, մասնավորապես՝ ընդհանուր մանկավարժություն-նից, սոցիալական աշխատանքից, սոցիոլոգիայից: Այնուամենայնիվ, ակնհայտ է, որ սոցիալական մանկավարժությունը միջգիտաճյուղային գիտելիքի կարիք ունի, որը կներկայացնի մանկավարժական, հոգեբանական, սոցիոլոգիական, բժշկական-առողջագիտական, իրավաբանական և այլ գիտությունների գիտելիքների ամբողջությունը, քանի որ նրա տեսական հիմքը կազմում են մանկավարժական, սոցիալական հոգեբանություն, սոցիոլոգիայի, սոցիալական աշխատանքի հիմնական գաղափարները:

Անհրաժեշտ է նշել, որ սոցիալական մանկավարժության հասկացությունների համակարգին լիովին բնորոշ են այնպիսի հիմաստաբանական գործընթացներ, ինչպիսիք են բազմիմաստությունը, հոմանշությունը, հականշությունը, փոխաբերականացումը: Մեր կարծիքով՝ առավել սուր է դրված

սոցիալական մանկավարժության բազմաթիվ հասկացությունների ծավալային հոմանշության խնդիրը, մասնավորապես՝ սոցիալականացման, սոցիալական դաստիարակության, սոցիալական միջավայրի և այլն: Որպես օրինակ բերենք «շեղվող վարք» հասկացության հոմանշային շարքը: Հոգեբանության և սոցիալական մանկավարժության մեջ նման վարքը անվանում են դևիանտ, դելինկվենտ, ասոցիալ, հակասոցիալական, դեզադապտիվ, ադիկտիվ, անհամարժեք, դեստրուկտիվ, ոչ ստանդարտ, շեշտադրված, փսիխոպաթիկ, ինքնաքայքայիչ, սոցիալապես չադապտացված, վարքի արտաբնականություն, իսկ անչափահասներին անվանում են՝ ռիսկի խմբի երեխաներ, «դժվար» դեռահասներ, մանկավարժական տեսանկյունից բարձիթողի, սոցիալապես բարձիթողի, դժվար դաստիարակվող, դևիանտներ, դելինկվենտներ: Ակնհայտ է, որ անհրաժեշտ է սոցիալական մանկավարժության գիտական կատեգորիաների և հասկացությունների լուրջ գիտական իմաստավորում:

Այսպիսով՝ նշանաբանական մոտեցման կիրառումը սոցիալական մանկավարժության գիտության լեզվի վերլուծության մեջ իմաստաբանության ասպեկտով թույլ է տալիս, մի կողմից, ստանալ գիտաճյուղի որակական բնութագրումների շարք, մյուս կողմից՝ համապատասխան եզրակացություններ կատարել գիտական գիտելիքի այդ ոլորտի գիտական լեզվի առանձնահատկությունների վերաբերյալ:

Մ. Վ. Ֆիրսովի պնդմամբ՝ սոցիալական մանկավարժությունը ճանաչողության նոր ոլորտ է, ստեղծում է նոր ավանդույթներ, որոնք վերստեղծվում են նոր պատմական փուլում: Այդ առնչությամբ կարելի է պայմանականորեն առանձնացնել հետևյալ մոդելները, որոնք կառուցում են ներկայիս սոցիալական մանկավարժության հասկացության դաշտը [23, էջ 161]:

1-ին մոդել՝ մանկավարժական: Հասկացությունների

Ներմուծում մանկավարժական հասկացութային դաշտ. կապված է «ավանդական» վերացարկու մների բնույթի հետ, որոնք համառոտացված, սահմանափակված են «սոցիալական» հասկացութայամբ:

2-րդ մոդել՝ ինտեգրատիվ: Այստեղ ուրվագծվում են երկու կայուն միտումներ: Առաջին միտումը սերտորեն կապված է սոցիալական գիտություններից՝ եվրոպական հայեցակարգերի արտարկման հետ (առավել ապես սոցիոլոգիայից և սոցիալական մանկավարժություններից): Դա ուղենիշ է մանկավարժական գիտելիքի գիտական շրջանառության մեջ «ակտիվ» արտասահմանյան սոցիալական բառապաշարի ներմուծման համար, որը «հեղափոխական ճանապարհով» ձևավորված ռուսական և եզրական առարկայական տարածությունը մերձեցնում է սոցիալական մանկավարժության ու սոցիալական գիտությունների հասկացութային էվոլյուցիոն բազային:

Երկրորդ միտումը մանկավարժության ճանաչողական տարածության մեջ սոցիալական աշխատանքի չձևավորված ռուսական հայեցակարգերի և նրանց և եզրական կառուցվածքների ներմուծումն է:

3-րդ մոդել՝ առարկայական-հասկացութային: Այս մոդելի էությունը, ըստ հեղինակների, անուղղակի առարկայական-և եզրական պատումների ստեղծման մեջ է:

4-րդ մոդել՝ պաշտոնական-նորմատիվ: Այս մոդելը կապված է սոցիալ-մանկավարժական ծառայությունների բնույթի վերաբերյալ պաշտոնական պետական կառուցվածքների պատկերացումների հետ:

Անհրաժեշտ է նշել, որ բոլոր մոդելներին բնորոշ է սեփական պատկերացումը սոցիալական մանկավարժության կառուցվածքի վերաբերյալ, որտեղ բացարձակացվում են անուղղակի սկզբունքները, հայեցակարգերը, նկարագրություն և գույն: Տվյալ

գործընթացները բնութագրում են սոցիալական մանկավարժության՝ որպես գիտելիքի և արակտիկայի ակադեմիական ոլորտի ինստիտուցիոնալացման սկզբնական փուլը:

Ամփոփելով վերն ասվածը՝ կարելի է նշել, որ սոցիալական մանկավարժության առարկայական լեզուն կառուցվում է ճանաչողության այլ ոլորտների հայեցակարգերի ու սեփական մանկավարժական գիտելիքի վերագնահատման հիմքի վրա՝ օգտագործելով ճանաչողության այնպիսի ոլորտներ, ինչպիսիք են տեղեկատվական ռեսուրսը և փորձը:

Վ. Ի. Բելյանի հավաստմամբ՝ սոցիալական մանկավարժության կարևորագույն ու միաժամանակ բարդ հիմնահարցերից է հասկացության համակարգի ձևավորման ու զարգացման խնդիրը, առանց որի այն որպես ինքնուրույն գիտաճյուղ չի կարող գոյություն ունենալ: Հասկացության համակարգը կատարում է «մտագործունեության» գործառույթ. այն գիտության զարգացման հիմնական գործիքներից է՝ արտացոլելով ինչպես նրա զարգացման մակարդակը, այնպես էլ դինամիկան: Կատարելով իմաստային և հաղորդակցական գործառույթ գիտության մեջ՝ հասկացության համակարգը հանդես է գալիս որպես գիտական գիտելիքի կայացման և հետագա զարգացման նախադրյալ: Գիտության լեզուն մշտապես պայմանավորված է նրա առարկայով և նոր գիտական գիտելիքի ստացման միջոց է, նաև գիտական հետազոտության արդեն ստացված արդյունքների շարադրման եղանակ: Այսպիսով՝ նրա զարգացումը սերտորեն կապված է գիտական ուղղության առարկայականության հետ, և ընդհակառակը [23, էջ 145]: Դրանով է հիմնականում բացատրվում նաև սոցիալական մանկավարժության գիտական լեզվի զարգացման բարդությունը՝ պայմանավորված առարկայի բարդությամբ. այն կապված է մարդու, սոցիալական խմբերի, հասարակության մեջ կատարվող գործընթացների հետ: Սոցիալ-հումանիտար գիտելիքի մեթոդաբա-

Նույն ժամանակը պնդում է, որ հասարակական գործընթացները բազմաչափ, այլընտրանքային, ոչ գծային և նույնիսկ բավականին անկանխատեսելի են: Դրանցում մարդու առկայությունը պատմամշակութային գործընթացի օբյեկտի և սուբյեկտի սոցիալ-մանկավարժական գործընթացը դարձնում է բազմաչափ, ոչ գծային, սիներգետիկ: Գիտության ժամանակակից փիլիսոփայությունը ոչ միայն հնարավոր, այլ և անհրաժեշտ է համարում գիտելիքի որոշակի տիպաբանության ճանաչումն ու մշակումը, ինչն ամբողջ գիտելիքը չի հանգեցնում միայն գիտականին: Գիտության կողմից ձեռք բերված օբյեկտիվ գիտելիքը գործունեության համակարգում հանդես է գալիս մարդու՝ որպես հասարակական-պատմական սուբյեկտի նպատակների հաջող իրագործման միջոց: Այդ պատճառով խիստ կարևոր նշանակություն է ստանում գիտության հասկացութային համակարգը, որը հանդես է գալիս որպես նրա զարգացման գործիքներից ու մեխանիզմներից մեկը:

Սոցիալական մանկավարժության հասկացութային համակարգի զարգացման դժվարությունները բացատրվում են ոչ միայն այդ ուղղության «երիտասարդությունամբ», այլ և նրանով, որ վերջինիս «alma mater»-ի՝ ընդհանուր մանկավարժության մեջ այդ խնդիրը նույնպես լիարժեք լուծված չէ: Այն չի ել կարող լիովին լուծվել անմիջապես, քանի որ կոնկրետ գիտության առարկայական լեզուն մշտապես նորացվում ու կատարելագործվում է: Եթե գիտության «առարկան» հարաբերականորեն կայուն է, ապա նրա հիմնական կատեգորիաներն ու հասկացությունները շարժուն են ժամանակի մեջ, պատմամշակութային գործընթացի ու տարածության համատեքստում: Այսպես, օրինակ, «հումանիզմ» (մարդասիրություն) հասկացությունը, որը եկել է Վերածննդի դարաշրջանից, իսկզբանե այլ բովանդակություններ, քան այսօր: Եվ դաբնական է, քանի որ հասկացությունների բովանդակության փոփոխությունը գիտական

գիտել իքի զարգացման, մարդկային հասարակության առաջընթացի արդյունք է:

Գիտական-հասկացողային համակարգի կառուցման գլխավոր դժվարություններին մեկնել հասկացողության սահմանումն է, քանի որ հաճախ հասկացողության «իմաստային դաշտի» սահմանները հստակ որոշելը գործնականում անհնար է: Սոցիալական մանկավարժության առարկայի ու խնդրահարույց դաշտի յուրահատկությունն այդ տեսանկյունից ունի լրացուցիչ դժվարություններ, որի պատճառով առաջանում են մանկավարժական հասկացողությունների պայմանական սահմանումներ՝ լայն, նեղ իմաստով և այլն: Մշակույթի, դաստիարակության և կրթության ոլորտում հիմնարար մարդկային արժեքների սահմանման և գլոբալ գործընթացների ինտեգրման հետ կապված ակներևաբար երևույթին, շուտով անհրաժեշտ կլինի խոսել նաև դաստիարակության մասին «այդ բառի համաշխարհային», «համամարդկային» իմաստով: Բացի այդ ինչպես հետևում է աշխարհի ժամանակակից գիտական պատկերից, միատարբերակ հեռանկար, հետևաբար նաև սոցիալական վարքի միատարբերակ կանոններ գոյություն չունեն, ինչն էլ կրկին բարդացնում է այդ գործընթացները:

Նոր գիտական գիտելիքի համակարգի կառուցման ընդհանուր մեթոդաբանական պահանջ է դրա՝ պատմականորեն ձևավորված գիտական գիտելիքի համակարգի վրա ձևավորելն ու զարգացնելը: Այդ պատճառով ենթադրվում է, որ սոցիալական մանկավարժության հայեցակարգային-հասկացողային համակարգի ձևավորումը կատարվում է գիտական գիտելիքի մի քանի աղբյուրներում:

- Անտիկ շրջանում հին հունական և լատինական լեզուներում, քանի որ այդ երկրներում են առաջացել փիլիսոփայությունը, պատմագիտությունը և այլն, ձևավորվել առաջին գիտական մանկավարժական հայացքները

(«մանկավարժություն» հասկացությունը, ինչպես հայտնի է, ծնվել է հին Հունաստանում):

- Սոցիալական մանկավարժությունում, ինչպես նաև այլ գիտություններում, գործառություն են կատարում կատեգորիաներ և հասկացություններ, որոնք փոխառվել են այլ գիտություններից, ինչն արտացոլում է գիտական գիտելիքի ինտեգրումն ու տարբերակումը, նաև նրա համակարգվածությունն ու ամբողջականությունը: Այսպես՝ բազմաթիվ հասարակական գիտություններ օգտագործում են «անձ» հասկացությունը, որը հոգեբանության հիմնական կատեգորիան է, «հարմարում» հասկացությունը փոխառվել է բնական գիտություններից և այլն:

- Գիտական լեզվի կառուցվածքային մաս են դարձել ոչ լեզվական ձևույթներ՝ բանաձևեր և հավասարումներ, ինչը նույնպես կապված է գիտական գիտելիքի առաջընթացի հետ, սակայն «մաթեմատիկական ճշգրտությունը» ոչ միշտ է հասկացության՝ իրականությանը համապատասխանության, սոցիալ-մանկավարժական երևույթների էության արտահայտության աստիճանի չափորոշիչ:

- Կենցաղային լեզու՝ փորձի վրա հիմնված գիտելիքի լեզու, որը բավականին սերտորեն փոխգործակցում է գիտական գիտելիքի հետ:

- Սոցիալական մանկավարժության հասկացության ին համակարգի ձևավորման կարևորագույն աղբյուր է հենց մանկավարժությունը: Կան հասկացություններ, որոնք հիմնականում պատկանում են նրան, օրինակ՝ «սոցիալական դաստիարակություն»: Այդ «տեղային» հասկացության հիմքի վրա սահմանվում են մնացած բոլոր՝ տեսակային հասկացություններն ու կատեգորիաները: Սոցիալական դաստիարակությունը օբյեկտիվ ու «հավերժ» հասկացություն է:

Սոցիալական մանկավարժությունը մանկավարժական գիտելիքի

ինքնուրույն ճյուղ է, որը զբաղվում է սոցիալ-մանկավարժական գործունեության տեսության և պրակտիկայի ուսումնասիրությամբ, մարդու, սոցիալական խմբերի աջակցմամբ՝ նրանց սոցիալականացման գործընթացում հասարակության և պետության հետ փոխգործակցման ներդաշնակեցման, այդ հիմքի վրա իրենց ինքնանույնականացման և ինքնադրսևորման համար առավել բարենպաստ պայմանների ստեղծման նպատակով: Սոցիալական մանկավարժությունը մարդու և հասարակության, պետության հետ փոխգործակցման ու փոխհարաբերության, համաշխարհային հանրության մեջ երկրների ու ժողովուրդների կատարելագործման կարևորագույն գործոն է:

Այսպիսով՝ հասկացութային-կատեգորիալ համակարգը նման է լակմուսի թղթի. ունակ է բացահայտել ու գիտության երիտասարդությունն ու ոչ բավարար հասունությունը, ինչը բնորոշ է սոցիալական մանկավարժության արդի վիճակին:

Սոցիալական մանկավարժության հասկացութային-կատեգորիալ համակարգի անկատարության և խոցելիության մասին վկայում են մի շարք իրողություններ: Դրանց շարքում առաջին հերթին նշում են հասկացութային համակարգի կայունացած կառուցվածքի բացակայությունը: Խոսքն այն մասին է, որ լիովին դիտարկված չեն նրա փոխհարաբերությունները դասական մանկավարժության հասկացութային համակարգի հետ, մինչև վերջ բացահայտված չէ հիմնական հասկացությունների համակարգը, որոնց մեծամասնությունը սահմանված է մակերեսայնորեն և ոչ հստակ: Այդ և այլ առանձնահատկություններ օբյեկտիվ բնույթ ունեն ու պայմանավորված են սոցիալական մանկավարժության՝ որպես արագ զարգացող երիտասարդ գիտության կարգավիճակով [23, էջ 148]:

Հայտնի են յուրաքանչյուր գիտության հասկացութային-կատեգորիալ համակարգի ձևավորման երկու հիմնական եղանակներ՝

ինդուկտիվ և դեդուկտիվ: Ինդուկտիվ եղանակը ենթադրում է որոշակի գիտության տարբեր ճյուղերում կուտակված և տարբեր մոտեցումների կիրառության շրջանակներում ստացված փաստացի տվյալների միավորում, որոնք արտահայտված են տարբեր հասկացություններում և հայեցակարգերում: Դա «ներքևից վերև» գիտական գիտելիքի զարգացման եղանակ է: Սոցիալական մանկավարժության հասկացության ին-կատեգորիալ համակարգի ձևավորման նկատմամբ ինդուկտիվ մոտեցման նպատակահարմարությունը դետերմինացված է սոցիալական մանկավարժության՝ որպես գիտության կայացման հետևյալ յուրահատուկ հատկանիշներով.

1) տվյալ գիտության սոցիալական ոլորտի տարբեր ճյուղերի՝ կրթության, մշակույթի, սոցիալական պաշտպանության, առողջապահության, սպորտի, իրավապահ համակարգի, մանկական և երիտասարդական շարժման, ընտանիքի հետ ինտենսիվ փոխգործողությունն ու փոխներթափանցումը: Դա հանգեցրեց այդ ոլորտների վերաբերյալ գիտությունների հետ փոխգործողությանը, ինչի արդյունքում հաստատվել են ամուրկապետ սոցիալական մանկավարժության և սոցիալ-հումանիտար գիտությունների միջև: Այսպիսով, սոցիալական մանկավարժությունն աստիճանաբար դառնում է միջգիտաճյուղային գիտական ոլորտ:

2) Սոցիալ-մանկավարժական տեսության՝ սոցիալ-մանկավարժական պրակտիկայից հետ մնալը: Սոցիալական մանկավարժների կառույցի պաշտոնական ներմուծման պահից այդ ոլորտները, փաստորեն, սկսեցին զարգանալ միմյանցից անջատ: Պրակտիկան չէր կարող հենվել գիտական գիտելիքների վրա, քանի որ գիտությունն ըստ էության դեռ չկար. գիտությունը դեռ ոչինչ չունեի արտացոլելու համար, քանի որ պրակտիկ գործունեության ոլորտը նոր էր սկսել ձևավորվել: Այդ պատճառով սոցիալական

մանկավարժությունը որոշ ժամանակով հայտնվեց գիտական համակարգման գործընթացներից դուրս, հետևաբար սկսեց Էապես դանդաղել զարգացման մեջ, միաժամանակ պրակտիկայում սկսեցին ներմուծվել գիտական տեսանկյունից չմշակված լուծումներ: Դասնդրադարձավ նաև գիտության հասկացություն-կատեգորիալ համակարգի վրա, որն ի սկզբանե գլխավորապես ձևավորվում էր սոցիալական մանկավարժների պրակտիկ գործունեության փորձի վրա:

Ցանկացած գիտության և մասնավորապես սոցիալական մանկավարժության հասկացությունների համակարգի ձևավորման նկատմամբ ինդուկտիվ մոտեցումը թույլ է տալիս բացահայտել շփման կետերը և միասնական համակարգի մեջ մտցնել ոչ միայն մոտ, այլ և առաջին հայացքից տարբեր թվացող հասկացությունները, բացահայտել դրանց հիմքում ընկած մեխանիզմների ընդհանրությունը:

Ոչ նվազ կարևոր սոցիալ-մանկավարժական տեսության կառուցման դեդուկտիվ եղանակը՝ «վերևից ներքև», որն իրագործվում է որոշ ընդհանուր սկզբունքների, հիմնադրույթների և կատեգորիաների հիմքի վրա: Դրանք գիտությանն անհրաժեշտ են որպես նրա համար կարևոր երևույթների, գործընթացների և օրինաչափությունների վերաբերյալ կուտակվող կոնկրետ գիտելիքների կանոնակարգման և համակարգման միջոց: Ցավոք, ներկայումս սոցիալական մանկավարժության հասկացություն համակարգի ձևավորման դեդուկտիվ մոտեցումը ներկայացված է ոչ այնքան հիմնովին:

Սոցիալական մանկավարժական տեսության մակարդակում առայժմ ներկայացված չեն հատուկ հետազոտությունները՝ նվիրված սոցիալական մանկավարժության հասկացություն-կատեգորիալ համակարգին: Սակայն սոցիալական մանկավարժության բոլոր

մեթոդաբաններն ու տեսաբաններն այս կամ այն չափով անդրադառնում են այդ կարևոր խնդրին:

Ներկայումս սոցիալ-մանկավարժական խնդիրներին նվիրված մենագրությունների և ատենախոսական հետազոտությունների վերլուծության հիման վրա ստեղծվել է հիմնական հասկացությունների ցանկը: Սոցիալական մանկավարժության տերմինաբանության ամբողջ բազմազանությունը խմբավորվում է հիմաստակազմիչ, առանցքային հետևյալ հասկացությունների շուրջ՝ *սոցիալական դաստիարակություն*, *սոցիալական միջավայր*, *սոցիալ-մանկավարժական պրակտիկա*, *սոցիալ-մանկավարժական տեխնոլոգիաներ*, *սոցիալ-մանկավարժական հետազոտություն*, *սոցիալական մանկավարժություն*: Բացի այդ՝ առանձնացվել են միջարք ուղղություններ, որոնցով կարող է հետագայում զարգանալ այդ համակարգը, մասնավորապես. ա) դիալեկտիկայի առավել ընդհանուր հասկացությունների, կատեգորիաների և հայեցակարգերի կիրառությունը, բ) ընդհանուր գիտական հասկացությունների ու կատեգորիաների հարմարեցումը սոցիալական մանկավարժությանը, գ) մանկավարժության հասկացությունների վերափոխումը սոցիալ-մանկավարժական համատեքստի մեջ, դ) սոցիալական մանկավարժության լեզվի կառուցումն ու լրացումը սեփական հասկացություններով, կատեգորիաներով ու հայեցակարգերով:

Այսպիսով՝ արդի շրջանում սոցիալ-մանկավարժական տեսություն մակարդակում իրականացված է հասկացությային-կատեգորիալ համակարգի առանձնացման, իմաստավորման և ձևակերպման գործընթաց, որը հետագայում թույլ կտա ստեղծել տվյալ գիտության կայուն շրջանակ:

2.4. «Սոցիալականացում» և «դաստիարակություն» հասկացությունների՝ միմյանց հետուներեցած

**հարաբերակցու թյան քննարկումը մանկավարժական և
հոգեբանական գրականության մեջ**

Սոցիալականացումը մարդու կողմից սոցիալ-հոգեբանական, հասարակական անհատի կարգավիճակի ձեռք բերման բարդ և երկարատև գործընթաց է: Այդ ընթացքում մարդը ձևավորվում և հաստատվում է որպես անձնավորություն, մտնում է ակտիվ հասարակական կյանք: Սոցիալականացման ընթացքում կայանում են նրա հարմարումը շրջապատող միջավայրին, գործունեության դրդապատճառների ձևավորումը և դրանց ազդեցությունը գիտակցության և վարքագծի զարգացման վրա:

Գրականության մեջ հանդիպող՝ սոցիալականացմանը վերաբերող գիտական մոտեցումների ձևակերպումների վերլուծությունը թույլ է տալիս ընդգծել «սոցիալականացում» հասկացության պայմանական ձևափոխման 4 փուլերը:

Առաջին փուլը (XX դարի 60-ական թթ.) ԽՍՀՄ-ի սոցիոլոգիական և մանկավարժական գիտությունը սկսեց կրել սոցիալականացման արևմտյան ազդեցությունը: Այդ գիտական մշակումների հիմքում դրվել էր անհատի վրա սոցիոլոմի բոլոր ազդեցությունների կայացմանը նպաստող և հաշվառման ենթակա օբյեկտիվ ուսումնասիրությունը: Սակայն սոցիալականացումը սկզբնական շրջանում հասկացվում էր իբրև անհատի մուտքը սոցիալական միջավայր՝ նրան ընտելանալու միջոցով: Այսպես, Վ. Պարիզինը կարծում էր, որ սոցիալականացումը «սոցիալական պահանջների, գործառույթների, սոցիալական միջավայրի դերերի, նաև սոցիալական շփման և փոխազդեցության անհատի ավտոմատացված ընդունման ոչ հասարակ գործընթաց է»: Բայց, միևնույն է, այդ «ավտոմատացվածությունը» կայանում է հասարակության նորմերի և պահանջների, ավանդույթների և ստանդարտների՝ անհատի կողմից ընդունման կամ մերժման դեպքում միայն [89, էջ 13]:

Վերլուծելով այդ ժամանակաշրջանի գիտական աշխատությունները (Լ. Սոխան, Ս. Բատենին, Պ. Կոյաժև)՝ կարելի է պնդել, որ սոցիալականացումը գիտության զարգացման տվյալ փուլում դիտարկվում էր իբրև մարդու ընդհանուր կայացման ընթացք, այսինքն՝ նրան կենդանական աշխարհից տարանջատման և մարդկության հետագա զարգացման գործընթաց: Այդ աշխատություններում իր հաստատումն էր գտել Ի. Պ. Կապտերովի առաջարկած գաղափարը սոցիալականության մասին՝ պայմանավորված դաստիարակության մասին. «Ամենուրեք գործը սկսվում է նրանից, որ բոլորը ձգտում են դաստիարակության և կրթության միջոցով աճող սերնդին հարմարեցնելու իրենց՝ շրջապատող հասարակական-քաղաքական կազմակերպությանը» [48, էջ 73]:

Երկրորդ փուլը (XX դարի 70-ական թթ.) բնութագրվում է սոցիալականացման հիմնախնդրի տարբեր տեսակետների վերաբերյալ գիտական լարված, ինտենսիվ մշակումներով:

XX դարի 70-ական թթ. վերջում սոցիալականացման խնդրի հետազոտումը լրացվում է նոր տեսակետներով և անհատի սոցիալականացման պայմանների փոփոխությունների վերլուծությամբ, որոնք կատարվել են գիտատեխնիկական հեղափոխության ազդեցության ներքո (Բ. Պարիզին), նաև մարդկային «ես»-ի միջկարգապահական հետազոտման (Ի. Կոն), սոցիալականացման գործընթացի բովանդակության և սահմանների ուսումնասիրության շնորհիվ [89, էջ 181-185]: Յամաձայն նշված հեղինակների սահմանումների՝ ԽՍՀՄ-ում սոցիալականացման տեսության կայացման և զարգացման առաջին և երկրորդ փուլերում (XX դարի 60-70 թթ.) ընդունվում էր գիտելիքների, նորմերի, արժեքների, սոցիալական փորձի, սոցիալական հատկությունների և բնորոշ գծերի, սոցիալական դերերի, օրինակների և վարքագծի հոգեբանական մեխանիզմների յուրացումը անհատի կողմից [29, էջ 221]: Ի դեպ, կարևոր է նշել, որ XX դարի 70-ական թթ.-ից արդեն ընդունվեց

սոցիալականացման ընթացքում անհատի ակտիվ դիրքորոշման գաղափարը :

Կարևոր նշանակություն ունի **երրորդ (XX դարի 80-ական թթ.), ինչպես նաև չորրորդ՝ ժամանակակից փուլ էրում** սոցիալականացման հասկացության և բովանդակության ձևափոխման առանձնահատկությունների, սոցիալական դաստիարակության տեսության զարգացման դիտարկումը :

XX դարի 80-ական թթ. համընդհանուր ընդունված էր «սոցիալականացում» հասկացության նկարագիրը : Սոցիալականացումը դիտվում էր իբրև «անհատի կայացման՝ և՛ անհատի կողմից, և՛ տվյալ հասարակությանը, և՛ սոցիալական խմբին բնորոշ արժեքների, նորմերի, դիրքորոշումների, վարքագծի նմուշների յուրացման գործընթաց» [8, էջ 238]:

Ժամանակակից գիտության համար ընդունված է սոցիալականացման հետևյալ սահմանումը. «Սոցիալականացումը անհատին հասարակական փոխհարաբերությունների համակարգ ներգրավման, նրա սոցիալական փորձի ձևավորման, որպես ամբողջական անհատի կայացման և զարգացման գործընթաց է» [36, էջ 23]: Բացի այդ՝ սոցիալականացումը դիտվում է իբրև «անհատի կողմից հասարակական փորձի յուրացման և ակտիվ վերարտադրման գործընթաց, որի արդյունքում նա դառնում է անձնավորություն և ձեռք է բերում մարդկանց մեջ ապրելու կյանքի համար անհրաժեշտ գիտելիքներ, հմտություններ, կարողություններ» [6, էջ 83-85]: «Սոցիալականացում» հասկացությունը ներառում է նաև «սոցիալական դերերի ընդունումն ու յուրացումը»: Տվյալ սահմանումների մեջ ընդգծվում է, որ սոցիալականացումը երկկողմանի գործընթաց է: Մի կողմից՝ մարդը ձեռք է բերում սոցիալական փորձ, արժեքներ, նորմեր, դիրքորոշումներ, վարքի կանոններ, որոնք բնորոշ են այն սոցիալական խմբերին և հասարակությանը, որոնց ինքը պատկանում է՝ ակտիվորեն մտնելով սոցիալական փոխա-

րաբերությունների համակարգը [80, էջ 21]: Մյուս կողմից՝ դասոցիալական կապերի համակարգի շնորհիվ նաև ակտիվ գործունեության և սոցիալական միջավայրի մեջ ակտիվ ներգրավման, վերարտադրման գործընթացն է: Այսպես, փիլիսոփաները (Մ. Կազան, Ս. Բատենին, Վ. Մոսկալենկո և ուրիշներ) «սոցիալականացում» հասկացության մեջ ներառում են անհատական զարգացման ընթացքում մարդու կայացման գաղափարը՝ իբրև հասարակական հարաբերությունների սուբյեկտի:

Յա. Շեպանսկին ընդլայնել է այդ հասկացությունը՝ սահմանելով սոցիալականացումն իբրև «ամբողջական միջավայրի ազդեցություն, որը ներգրավում է անհատին հասարակական կյանքի մասնակցության, սովորեցնում հասկանալ առկամշակույթը, վարքը կոլեկտիվում, ինքնահաստատվել և կատարել տարբեր սոցիալական դերեր» [133, էջ 123]:

Այսպիսով, գիտնականները փիլիսոփայության և սոցիոլոգիայի բնագավառներում սոցիալականացումը դիտարկում են որպես սոցիալական հարաբերությունների կատարելագործման հետկապված խնդիր: Իսկ հոգեբանները սոցիալականացումը հաճախ բնութագրում են անհատի զարգացման տեսակետից: Այսպես, Դ. Տելչդտեյնը համարում է, որ «երեխահասարակություն և հարաբերությունները ձեռք են բերում հատուկ դեր» [127, էջ 7]: Չարաբերությունների ամբողջ բազմազանությունից կարելի է առանձնացնել, ընդգծել երկու գլխավոր, սակայն զգալիորեն իրարից տարբերվող հարաբերությունների տեսակներ: Առաջին դեպքում արդիականացվում է ինքնության գնահատումը հասարակության մեջ (ինքնագնահատումը), մյուս դեպքում՝ երեխան հարաբերակցում է իրեն հասարակության հետ, որը նրա ինքնահաստատման գլխավոր պահերից մեկն է:

Մանկավարժական գրականության մեջ սոցիալականացումը դիտարկվում է որպես դաստիարակության ընթացք և արդյունք:

Այ դպես, Ա. Մուղրիկը պնդում է, որ «մարդու զարգացումը շրջակա միջավայրի համագործակցության և ազդեցության տակ ամենաընդհանուր ձևով կարելի է սահմանել որպես սոցիալականացման ընթացք և արդյունք», այսինքն՝ մշակութային արժեքների և սոցիալական նորմերի յուրացում և վերարտադրում այն հասարակությունում, որտեղ նա ապրում է՝ ապահովելով ինքնա-իրացում [80, էջ 23]:

Յամաձայն Ա. Մուղրիկի՝ սոցիալականացումն ընթանում է երկու ուղղությամբ՝ անհատին տեսականորեն հաղորդակից դարձնելով սոցիալական փորձին և պրակտիկորեն նպաստելով այդ սոցիալական փորձին տիրապետելուն:

Յատուկ նշանակություն ունի սոցիալականացման տեսության զարգացման ժամանակակից՝ **չորրորդ փուլը**: Վերջին տարիներին աճել է հետաքրքրությունը հետազոտվող խնդրի տարբեր տեսակետների նկատմամբ:

Տվյալ փուլում գիտնականների կողմից դիտարկվում են հետազոտվող խնդրի տարբեր տեսակետներ: Այսպես, Ն. Գոլովանովան «սոցիալականացում» հասկացության առանձնահատկությունների սահմանման ընթացքում առանձնացրել է մի շարք մոտեցումներ, որոնցից են նաև հետևյալները.

- սոցիոլոգիական, որում սոցիալականացումը դիտարկվում է որպես մշակույթի փոխանցում սերնդից սերունդ, իբրև սոցիալական ժառանգության ընդհանուր մեխանիզմ, որն ընդգրկում է միջավայրի տարերային ազդեցությունը.

- կազմակերպված՝ դաստիարակություն, կրթություն.

- գործոնախնստիտուցիոնալ՝ սոցիալականացում, որը սահմանվում է իբրև գործոնների գործողություն, սոցիալականացման ինստիտուտների ամբողջականություն՝ բազմակարծություն, տարածայնություն, որոշ ինքնուրույնություն, այլ ոչ թե կոշտ հիերարխիկ համակարգ.

- ստեղծագործական ինքնաիրացում, սեփական անձի վերափոխում՝ կառուցվելով իբրև ինքնադաստիարակության գործնական մոդել [35, էջ 42]:

Այդ մոտեցումների համար ընդհանուր է անհատի նույնացման և անհատականացման մեխանիզմների առկայությունը: Բացի այդ՝ մոտեցումների վերլուծությունը թույլ է տալիս խոսել այն մասին, որ անձի սոցիալականացումը անհատական մակարդակում դիտարկելը ներառում է միջարք տեսակետներ՝

- մարդկանց անհատականությունը ձևավորվում է միմյանց հետ փոխազդեցության ընթացքում: Այդ փոխազդեցությունների համար բնորոշ են կայացող այնպիսի գործոններ, ինչպիսին են տարիքը, ինտելեկտուալ մակարդակը, սեռը և այլն.

- շրջակա միջավայրը ևս կարող է ներգործել երեխայի անհատականության, անձի վրա.

- անհատը ձևավորվում է նաև սեփական փորձի հիման վրա.

- մշակույթն անձի ձևավորման կարևոր գործոններից է:

Վերոգրյալից հետևում է, որ «սոցիալականացում» հասկացության մանկավարժական տեսակետն անհատի կողմից սոցիալական իրականության և սոցիալական դերերի գործնական յուրացումն ու կիրառումն է:

Ամփոփելով ներկայացվածը՝ կարելի է ասել, որ սոցիալականացումը դիտարկվում է իբրև սոցիալական կյանքի պատրաստի ձևերի և միջոցների գիտակցված յուրացման ինտեգրատիվ ընթացք, որի հիման վրա ձևավորվում են սեփական արժեքային կողմնորոշումները, կուռքերը, իսկ սոցիալական դերերի յուրացման ընթացքում՝ նրակյանքի ոճը:

Մանկավարժագիտական գրականությունը գերհագեցած է սոցիալականացումը դաստիարակությունից առանձնացնելու և այդ երկուսը միմյանցից տարբերող գործընթացներ դիտարկող դրույթներով ու պատկերացումներով: «Դաստիարակությունը երե-

խայի սոցիալականացման մանկավարժական բաղադրյալն է, որը ենթադրում է մարդու զարգացման համար պայմանների նպատակաուղղորդված ստեղծում» [93, էջ 27-28]: Ըստ այսպիսի պատկերացման՝ նման պայմանները ստեղծվում են երեխային ընդգրկելով սոցիալական հարաբերությունների տեսակների մեջ, որոնք կայանում են ինչպես ուսումնական, այնպես էլ տարբեր բովանդակության գործունեության ժամանակ (խաղ, շփում, պրակտիկա աշխատանք): Փաստորեն, ըստ այսպես մտածողների՝ դաստիարակության գործընթացը չի ընդգրկում սոցիալական միջավայրի հնարավոր ներգործությունները երեխայի վրա, այլ միայն նպաստում է սոցիալականացմանը՝ ամբողջապես չապահովելով նրա կայացումը:

Համարյա նույնն է ասվում, երբ գրվում է հետևյալ տարբերակման մասին. «Մարդիկ սոցիալականանում են, այսինքն՝ դառնում են հասարակություն, որն ընդգրկում է ոչ միայն կրթությունը (նրա բաղադրամասերով՝ դաստիարակություն և ուսուցում), այլ նաև կյանքի ազդեցությունը» [83, էջ 7]:

Ուշագրավ է, թե ինչպես են որոշ հեղինակներ միմյանցից տարբերում «դաստիարակություն», «կայացում», «ձևավորում» և «սոցիալականացում» հասկացությունները. «Սոցիալականացումը համարվում է անձնավորության ձևավորման գործընթաց, որը կատարվում է որոշակի սոցիալական պայմաններում: «Կայացում» տերմինն արտացոլում է երեխայի նվաճումների այնպիսի մակարդակը, որը նրան հնարավորություն է տալիս ապրելու ինքնուրույն կյանքով, կատարելու արժեքների սեփական ընտրություն, դրսևորելու գիտակցված վերաբերմունք աշխարհի նկատմամբ: Անձնի ձևավորումը ներկայացվում է որպես իրականության հետ փոխգործունեության մեջ ընդգրկված անձնավորության մեջ կատարվող փոփոխությունների գործընթաց: Իսկ ահա դաստիարակությունը համարվում է անձի ձևավորման

նպատակաւ ղղորդված գործընթաց՝ կազմակերպված մանկավարժական հատուկ ներգործություններով» [121, էջ 489-490]:

Ինչպես տեսնում ենք, անձի ձևավորումն առանձին գործընթաց համարելուց հետո «ձևավորում» հասկացությունը օգտագործվում է «սոցիալականացում» և «դաստիարակություն» հասկացությունների բովանդակությունը բացահայտելու համար, որն արդեն հարիր չէ տրամաբանությունը: Ծագում են մի շարք այլ հարցեր: Օրինակ, եթե ձևավորումը փոփոխությունների գործընթաց է, այդ դեպքում ինչո՞ւ է դաստիարակությունն առանձնացվում ձևավորումից. չէ՞ որ դա էլ է ենթադրում փոփոխություններ մարդու մեջ: Եթե «կայացում» ասելով հասկացվում է մարդու զարգացման որոշակի մակարդակը, ապա ինչու է դա առանձնացվում դաստիարակությունից. չէ՞ որ դա էլ է ենթադրում որոշակի մակարդակ: Մի խոսքով, այս սահմանումները միմյանցից տարբերվում են միայն բառային ձևակերպումներով, բայց ոչ բովանդակությամբ:

Ահա թե ինչպես են միմյանցից տարբերակում դաստիարակությունն ու սոցիալականացումը համահեղինակներ Լ. Դ. Ստոլյարենկոն և Ս. Ի. Սամիգինը. «Սոցիալականացումը որոշակի սոցիալական պայմաններում անձի ձևավորման գործընթացն է, որի ընթացքում մարդը յուրացնում է սոցիալական փորձը, իր վարքագծերի համակարգում ընտրողաբար մտցնում վարքի այնպիսի նորմեր և կանոններ, որոնք ընդունված են տվյալ հասարակության մեջ և սոցիալական խմբում»: «Դաստիարակությունը անձի նպատակաւ ղղորդված գործընթացն է, որն իրականացվում է հատուկ կազմակերպված մանկավարժական ներգործությունների օգնությամբ՝ հաշվի առնելով սոցիալ-մանկավարժական որոշակի իդեալները» [121, էջ 489]: Ինչպես տեսնում ենք, առաջին սահմանումը ենթադրում է կոնկրետ փոփոխություններ անձնավորության մեջ, իսկ երկրորդը խոսափում է կոնկրետությունից՝ ենթադրելով որ կոնկրետացումը կվերացնի ենթադրվող տարբերությունը: Որոշ

հեղինակներ էլ, ի տարբերություն սոցիալականացման, որը կայանում է շրջապատող միջավայրի հետ մարդու տարերային փոխգործունեության պայմաններում, դաստիարակությունը դիտարկում են որպես նպատակաուղղորդված և գիտակցաբար հսկվող սոցիալականացման գործընթաց [121, էջ 128]: Այլ կերպ ասած՝ սոցիալականացումը համարվում է մարդու մեջ կայացող փոփոխությունների չկառավարվող գործընթաց, իսկ դաստիարակությունը՝ կառավարվող գործընթաց: Այս դեպքում կարելի է հիշել, որ դաստիարակությունն ունի պատկերացում կառավարվող և չկառավարվող դաստիարակության մասին, այլ կերպ ասած, դաստիարակությունը դիտարկվում է որպես օբյեկտիվ իրողություն, որը միշտ էլ կայանում է՝ հիմնականում չպայմանավորվելով մարդկանց նպատակներով: Մարդիկ կարող են այն կառավարել՝ օգտագործելով որոշակի միջոցներ: Չէ՞ որ այս տեսակետի գոյությունը ի չիք է դարձնում նման ձևով դաստիարակությունը սոցիալականացումից առանձնացնելու միտումը:

Իսկապես, այդ առանձնացումն արհեստական է և դա հավաստել կարելի է՝ դիմելով հոգեբանների ներկայացրած նույն նկատառումներին, որոնցով նրանք ևս փորձում են դաստիարակությունն առանձնացնել սոցիալականացումից: Ուսուցման գործընթացում ազատության և հսկողության հարցերի մասին գրելիս ուշագրավ տեսակետ է ներկայացնում հոգեբան Գիլեթրանսուն՝ ակամա շոշափելով սոցիալականացման և դաստիարակության հարցերը: Ըստ նրա՝ երեխաների վարքը հսկելը դաստիարակության հիմնական բաղադրիչն է: Ահա թե ինչպես է նա հիմնավորում իր ասածը. «Չէ՞ որ սոցիալականացման հաջող գործընթացի համար անհրաժեշտ է երեխաներին թույլ չտալ այնպիսի արարքներ կատարել, որոնք վնասում են իրենց և շրջապատողներին» [31, էջ 337]: Ուրեմն այս հոգեբանը միանգամայն հստակ է արտահայտվում այն մասին, որ դաստիարակությունը

ծառայում է սոցիալականացմանը:

Սակայն ոչ բոլոր հոգեբաններն են այդպես մտածում: Ահա թե ինչ է գրում այդ մասին Ա. Ա. Նալչաջյանը, «Դաստիարակությունը անձի վրա կատարվող նպատակասլաց և սիստեմատիկ ներգործությունն է, որի նպատակն է նրա աշխարհայացքի, բարոյական սկզբունքների ու վարքագծի, բնավորության, կամքի ու սովորությունների, ճաշակի և այլ անձնային գծերի ու հատկությունների ձևավորումը» [7, էջ 44]: «Սոցիալականացումը անհատի ձևավորումն ու զարգացումն է որպես անձ՝ ծնված օրվանից մինչև սոցիալ-հոգեբանական հասունությունը: Հանգեցնում է գիտելիքների, սոցիալական վարքի ձևերի, լեզվի, հմտությունների, բարոյական ու իրավական սկզբունքների, արժեքների ու նորմերի, սոցիալական դերերի և գործունեության տեսակների, հաղորդակցման հմտությունների յուրացմանը» [7, էջ 188]: Ինչպես տեսնում ենք, դաստիարակությունը դիտարկվում է որպես անձի վրա ներգործելու գործընթաց, իսկ սոցիալականացումը՝ ձևավորման գործընթաց: Առաջին դեպքում կան ներգործություն, բայց ներկայացված է արդյունքը, իսկ երկրորդ դեպքում խոսք է կան ներգործելու մասին, բայց ներկայացված են փոփոխությունները: Եթե համեմատենք միմյանց հետ այս երկու պատկերացումները, կարող ենք ասել, որ տարբերությունը բառային ձևակերպումների մեջ է: Երկու դեպքում էլ ձևավորվում է անձը:

Ըստ Ա. Գ. Մակլակովի՝ ռուսական հոգեբանության մեջ ընդունված է անձի զարգացումը դիտարկել որպես սոցիալականացման և դաստիարակության գործընթացում իրականացվող երևույթ, ըստ որում՝ սոցիալականացումը լինում է կարգավորվող և նպատակաուղղորդված, ինչպես և չկարգավորված ու տարերային բնույթի: Կարգավորվող սոցիալականացումը շատ դեպքերում կապված է դաստիարակության գործընթացի հետ, երբ երեխայի վարքի ձևավորման խնդիրն է դրվում [78, էջ 482, 485]: Ինչպես

տեսնում ենք, հեղինակը դարձյալ առանձնացնում է դաստիարակությունն ու սոցիալականացումը՝ սոցիալականացումը համարելով չկարգավորված տեսակ ևս ունեցող, իսկ կարգավորված տեսակը դիտարկելով որպես դաստիարակության ենթարկված: Այստեղ ևս դաստիարակությունը ներկայացվում է որպես կազմակերպված գործընթաց, իսկ սոցիալականացումը՝ տարերային բնույթ ունեցող իրողություն:

Փաստորեն, այս բնագավառում ևս հիմնականում իշխում է այն տեսակետը, թե սոցիալականացումն ավելի լայն հասկացություն է, քան դաստիարակությունը, որ վերջինս անձի միտումնավոր ձևավորումն է, գիտակցաբար իրականացվող ներգործությունների համակարգ [121, էջ 532-533]:

Բոլոր դեպքերում էլ ընդհանուր հասկացությունը «դաստիարակությունն է, իսկ մնացածները ենթահասկացություններ են նրա համար: Կարծես հենց այդ նկատի ունի հեղինակներից մեկը, երբ գրում է. «Մարդու դաստիարակության գործընթացն ընթանում է հասարակության կյանքի բոլոր ոլորտներում: Այդ գործընթացի արդյունքն անվանվում է անձի սոցիալական ձևավորում» [85, էջ 97]:

Գրականության մեջ յուրահատուկ վերաբերմունք է դրսևորվում այս հարցի նկատմամբ, ըստ որի՝ «սոցիալականացում» հասկացությունը չի կարող փոխարինել «դաստիարակություն» հասկացությանը կամ օգտագործվել նրա փոխարեն: Կակարծիք այն մասին, որ «սոցիալականացում» հասկացությունն իմաստունի, եթե սկզբնապես մարդը ասոցիալ էակ է, և նրա հակասոցիալականացումը պետք է հաղթահարվի: Այլ դեպքերում այդ տերմինը անձի սոցիալական զարգացման նկատմամբ կիրառելն ավելորդ է [105, էջ 427]: Այս դատողության մեջ մենք ընդունում ենք արտահայտված դժգոհությունը նման վիճակից, սակայն ենթադրում ենք, որ նորածինը դեռ սոցիալական էակ չէ, ուղղակի ունի այդպիսին

դառնալու բոլոր նախադրյալները: Նրան այդպիսին դարձնելու համար կյանքը նրանում արմատական փոփոխություններ է կատարում, որն էլ հենց դաստիարակություն կոչված օբյեկտիվ գործընթացն է: Ահա թե ինչ է գրում հեղինակներից մեկն այս մասին. «Սոցիալական զարգացման տեսակետից դաստիարակության հիմնական դերն այն է, որ անհատին պատրաստում է այն գործառույթների կիրառմանը, որոնք դրվելու են նրավրահասարակության մեջ: Այլ կերպ ասած՝ դաստիարակչական գործընթացը պետք է ձևավորի նրա բնավորությունն այնպես, որ հնարավորինս մոտլինի սոցիալական բնավորությանը, որ նրան պատկաներն ու ձգտումները կոնֆլիկտի մեջ չմտնեն նրա ստատուսի հետ» [130, էջ 365-366]: Այստեղ հետաքրքրականն այն է, որ հեղինակը դաստիարակությունը դիտարկում է որպես օբյեկտիվորեն ընթացող գործընթաց, չնայած ուղղակիորեն դա չի ասում: Այդ զգացվում է նրա հետևյալ դատողությունից. «Չասարակության անդամների դաստիարակությունը որոշվում է տվյալ հասարակության մեջ կատարվող գործընթացներով [131, էջ 366]: «Դաստիարակությունը» և «սոցիալականացումը» համազոր հասկացություններ համարելը կարելի է իրականությանն անհարիր համարել նաև նրանով, որ մանկավարժական գրականության մեջ օգտագործվում է «սոցիալական դաստիարակություն» հասկացությունը: Օրինակ՝ սոցիալական մանկավարժությունը համարվում է գիտությունն սոցիալական դաստիարակության մասին [91, էջ 420]:

Այս փաստը բավական է պնդելու համար, որ սոցիալականացումը սոցիալական դաստիարակության արգասիքն է: Սակայն ասվածը առավել համոզիչ դարձնելու համար դիմենք նաև հոգեբանական գրականությանը, քանի որ այնտեղ ևս քննարկման առարկա է դարձել այս հարցը: Այստեղ գոյություն ունի որոշակի պատկերացում «սոցիալականացում» և «դաստիարակություն» հասկացությունների հարաբերակցության մասին: Յոզեֆան Գ. Մ. Անդրեան, այդ

հարաբերակցության հարցը համարելով դժվար լուծելի խնդիր, առաջարկում է այն լուծել մանկավարժության մեջ ընդունված «դաստիարակություն» հասկացության լայն և նեղ իմաստների օգնությամբ: Ըստ նրա, եթե նեղ իմաստով դաստիարակությունը դիտարկվում է որպես մարդու վրա նպատակաւղղորդված ներգործություն, որն իրականացնում է դաստիարակչական գործընթացի սուբյեկտը՝ նպատակադրելով նրան հաղորդել հասարակական-պատմական փորձը, ապա սոցիալականացումը տարբերվում է դաստիարակություն կոչվող գործընթացից: Իսկ եթե դաստիարակությունը դիտարկենք լայն իմաստով, այսինքն՝ հասարակության ամբողջական ազդեցությունը մարդու վրա՝ նպատակադրելով ապահովել սոցիալական փորձի յուրացումը, ապա այս դեպքում դաստիարակությունը և սոցիալականացումը նույն երևույթի տարբեր անվանումներ են դառնում [10, էջ 384]:

Սոցիալական հոգեբանության մեջ սոցիալականացումը ներկայացվում է որպես մի կողմից սոցիալական փորձի յուրացում, մյուս կողմից էլ յուրացվածի հիման վրա անձի ակտիվ գործունեություն [10, էջ 391]: Սոցիալական փորձի յուրացումը բնութագրում է, թե ինչպես է միջավայրն ազդում մարդու վրա, իսկ անձի ակտիվ գործունեությունը բնութագրում է նրա ներգործությունը միջավայրի վրա: Գ. Մ. Անդրեևայի «Սոցիալական հոգեբանություն» աշխատության մեջ ներկայացված այս պատկերացումը խոցելի է այն իմաստով, որ սոցիալականացման գործընթացում անձնավորությունը սկզբում դառնում է ներգործությունների ենթակա օբյեկտ, իսկ հետո արդեն՝ միջավայրի վրա ներգործող սուբյեկտ:

Այսպես են մտածում նաև հոգեբաններ Ա. Ռեանը, Ն. Բորդովսկայան և Ս. Ռոզումը իրենց հեղինակած գրքում գրելով. «Անձի սոցիալականացումն անհատի կողմից սոցիալական փորձի յուրացման գործընթացն է ու արգասիքը՝ հետագա ակտիվ վերարտադր-

րու թյամբ» [105, էջ 123]: Սակայն կարևոր է հաշվի առնել այն իրողությունը, որ ուրիշների ներգործությունների օբյեկտիվի ճակում ձևավորված անձնավորությունը դժվար թե դառնա ինքնուրույն գործունեության սուբյեկտ՝ ազատվելով կրավորականությունից, ուրիշների նպատակներին ծառայելուց: Իսկ ահա ըստ դաստիարակության այն պատկերացման, որ դա մարդու ինքնակամ գործունեության շնորհիվ նրանում կատարվող որակական փոփոխությունների գործընթացն է, մարդը միշտ էլ սուբյեկտ է թե՛ իրեն փոփոխությունների ենթարկող գործունեության մեջ և թե՛ դաստիարակվածության հետևանքով ուրիշների ներգործելու ժամանակ: Նա միշտ էլ սուբյեկտ է. սա է դաստիարակության այդ պատկերացման արժեքը:

Երկրորդ գլխի եզրակացություններ

1. Մանկավարժական գիտության զարգացումն անխուսափելիորեն նոր հասկացությունների ու տերմինների, դրանց ճշգրտման, վերիմաստավորման, արդեն գոյություն ունեցող հասկացությունների սրբագրման ու կարգաբերման պահանջ է առաջ քաշում:

2. Ամեն մի գիտության զարգացման ընթացքում հասկացությունները միավորվում, խոշորանում և վերափոխվում են գիտության կարգերի, որոնք ամենաընդհանուր, հիմնարար, այսպես ասած՝ «սեռային» հասկացություններ են, որոնցից ծագում են գիտության մեջ կիրառվող մյուս հասկացությունները: Այս առումով բացառություն է նաև մանկավարժությունը:

3. Մանկավարժության ոլորտում ատենախոսական հետազոտության արդյունավետությունը պայմանավորված է նրանով, թե որքանով է ամբողջական հետազոտության թեմայի հասկացական զինանոցը, որքանով են ճիշտ թեմայի հասկացական

սահմանները, որքանով են ներածված և ճշգրտված հասկացողությունները, որքանով են արտածված դրանց էական բնութագրերը, այսինքն՝ վերջի վերջո, որքանով են ուրվագծված հետազոտության հասկացակարգային դաշտի սահմանները:

4. Սոցիալական մանկավարժության սահմանումներում մոտեցումների բազմազանության առկայությունը կարելի է համարել օրինաչափ, քանի որ այն որպես գիտաճյուղ հստակորեն չսահմանված բովանդակային միջուկով գիտական գիտելիքի ձևավորվող ոլորտ է: Ներկայումս սոցիալական մանկավարժությունը գտնվում է առարկայական ինքնորոշման փուլում, որի ուղղությամբ տարվող հետազոտություններն առավելապես միտված են այդ գիտաճյուղի տարբերակմանը այլ գիտաճյուղերից, մասնավորապես՝ ընդհանուր մանկավարժությունից, սոցիալական աշխատանքից, սոցիոլոգիայից: Այնուամենայնիվ, ակնհայտ է, որ սոցիալական մանկավարժությունը կարիք ունի միջգիտաճյուղային գիտելիքի, որը կներկայացնի մանկավարժական, հոգեբանական, սոցիոլոգիական, բժշկական, իրավաբանական և այլ գիտությունների գիտելիքների ամբողջությունը, քանի որ նրատեսական հիմքը կազմում են մանկավարժության, սոցիալական հոգեբանության, սոցիոլոգիայի, սոցիալական աշխատանքի հիմնական գաղափարները:

5. Սոցիալական մանկավարժության հասկացողային-կատեգորիալ համակարգի անկատարության և խոցելիության մասին վկայում են մի շարք իրողություններ: Դրանց շարքում առաջին հերթին նշվում է հասկացողային համակարգի կայունացած կառուցվածքի բացակայությունը: Խոսքն այն մասին է, որ լիովին դիտարկված չեն նրա փոխհարաբերությունները դասական մանկավարժության հասկացողային համակարգի հետ, լիարժեքորեն բացահայտված չէ հիմնական հասկացողությունների համակարգը, ավելին՝ դրանց մեծ մասը սահմանված է մակերեսայնորեն և ոչ հստակ: Այդ և այլ

առանձնահատկություններ կրում են օբյեկտիվ բնույթ և պայմանավորված են սոցիալական մանկավարժության՝ որպես արագ զարգացող երիտասարդ գիտության կարգավիճակով:

**ԳԼՈՒԽ 3. ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒ ԹՅԱՆ
ՀԱՍԿԱՏՈՒ ԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԱՌԱՋՆԱՅ ԱՏԿՈՒ ԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

3.1. Մանկավարժական հասկացողությունների համակարգումը

Մանկավարժությունն անվանում են գիտություն մերթ դաստիարակության և ուսուցման, մերթ՝ դաստիարակության և կրթության, մերթ էլ՝ պարզապես դաստիարակության մասին: Մանկավարժության բնորոշումից կարելի է եզրակացնել, թե ըստ էության դաստիարակությունը, ուսուցումը և կրթությունը նույնական հասկացողություններ են: Տարբեր բառերով նշանակվող հասկացողությունների խառնումը և նույնացումը զրկում է մանկավարժությունն իրական գիտություն դառնալու հնարավորությունից՝ գիտություն, որ համարժեքորեն նկարագրեր մարդու՝ անձ դառնալու ընթացքը և դրանով մանկավարժական գործընթացի կազմակերպման տեսական և մեթոդաբանական հուսալի հիմք ծառայեր: Մանկավարժական հասկացողությունների շփոթի փաստին առաջինն ու շարժողությունն է դարձրել Կ. Ուշինսկին, և մինչև հիմա էլ նրա վրա ուշադրության են հրավիրում շատ գիտնականներ: Ժամանակակից գիտական գրականության մեջ մանկավարժական հիմնակարգերի մեկնությունները առանձնանում են հակասություններով: Դա առաջնաբեմ է մղում հասկացատերմինաբանական գիտնոցի ճշգրտման խնդիրը, քանի որ առանց դրալու ծման անհնար է հասնել հիմնական հասկացողությունների միասնական ըմբռնման և մանկավարժական հանրության ներսում դիրքորոշումների մերձեցման: Մեկ այլ գիտնականի՝ Ի. Լերների կարծիքով «... գլխավորն այն է, որ ցարդ դիդակտիկան գիտելիքների ամբողջական համակարգ չի ներկայացնում, այսինքն՝ դիդակտիկական հասկացողությունների յուրաքանչյուր բաղադրիչ կամ միավոր չի բխում

նախորդից և չի բնորոշում հաջորդը: Արդի ... մանկավարժությունը չունի հաստատուն տերմինաբանություն, թույլ է տալիս իր առարկայի, սեփական օրենքների, կարգերի, հիմնական հասկացությունների կամայական մեկնաբանություն» [72, էջ 3]: Ա. Բուլկինը կարծում է, որ ժամանակակից մանկավարժության մեջ տասնամյակից ավելի բանավեճ է ընթանում «դաստիարակություն» և «կրթություն» հասկացությունների առաջնայնության և անգամ համաստրադասության շուրջ [14]:

Վերոշարադրյալից պարզ է դառնում, որ անպտուղ բանավեճը շարունակվելու է այնքան ժամանակ, քանի դեռ լուծված չեն լինի հասկացական գիտանոցի մի քանի հիմնարար խնդիրներ: Դրանցից առաջինը մանկավարժության նպատակի որոշարկումն է, երկրորդը՝ մանկավարժական հասկացություններից յուրաքանչյուրի էության բացահայտումն ու բնորոշումը, երրորդը՝ սրա հիման վրա մանկավարժական հասկացությունների համակարգի կառուցումը, որի շնորհիվ է միայն հնարավոր ըմբռնել և լուծել մանկավարժական հասկացության տեղի, դերի և նշանակության խնդիրը:

Մանկավարժական գործունեության նպատակի նշանակությանն անդրադարձել է դեռևս XIX դ. ռուս մանկավարժ Վ. Ստոյունինը. «Յնարավոր չէ տարբեր դեմքերի օգնությամբ զարգացնել միևնույն ուժերը՝ պայմանավորված չլինելով ընդհանուր նպատակի շուրջ» [122, էջ 211]: Վ. Ստոյունինի նշած ընդհանուր նպատակադրման շուրջ պայմանավորվածությունը կամ համաձայնությունը չկանալն աներկայիս գիտնականների միջավայրում: Այն չկա գրականության մեջ, չկանալն փորձառու մանկավարժների շրջանում:

Մանկավարժական հասկացությունների բազմության մեջ առանձնանում է մի խումբ, որը նկարագրում է կրթության նպատակն ու արդյունքը: Հասկացությունների այդ խմբի նշանակությունն այն է, որ «նպատակ» հասկացությամբ տրվում է ոչ միայն դրա

իրագործման որոշակի պատկերացում, ձգտում, այլև պատկերացում այն միջավայրի մասին, որով նպատակը կարող է իրականանալ [21]: Այլ կերպ ասած՝ նպատակը ելակետ է ծառայում, որի բովանդակությունից ծավալվում է մանկավարժական գիտության ողջ համակարգը: Ինչպես հայտնի է, համակարգի և այն բաղադրող տարրերի փոխկապակցության բնույթն այնպիսին է, որ միայն յուրաքանչյուր տարրի էության որոշմամբ է հնարավոր պարզել համակարգի կառուցվածքը, միաժամանակ, սակայն, նույն տարրերի էությունը բացահայտվում է համակարգով:

Ժամանակին Բ. Սպինոզան նկատել է մի օրինաչափություն, ըստ որի՝ հասկացությունների շփոթի պատճառ է դառնում դրանց էության հատկություններից մեկի «շփոթելը» հաճախ այդ էությունը չարտահայտող մեկ այլով [119, էջ 352]: Արդի մանկավարժական գրականության մեջ առկա է հենց դա՝ հասկացությունների էության և բովանդակության շփոթ:

Մյուս պատճառը պետք է համարել այն փաստը, որ մանկավարժության մեջ դեռևս շարունակվում է նրա հասկացական գիտանոցի կազմավորման գործընթացը:

Մանկավարժական գործընթացն սկսվում է նպատակադրումից, որ տալիս է նրան նպատակառոտ դրված, հիմնավորված և կառավարելի գործունեության բնույթ՝ գործընթացի բոլոր մասնակիցների օգնությամբ: Մանկավարժական գործընթացի նպատակը անձն է, իսկ մարդու՝ անձնավորություն դառնալու գործընթացը սոցիալականացումն է: Սոցիալականացումը անհատի՝ մարդկության կուտակած սոցիալական-պատմական փորձի յուրացումն է: Իր բովանդակությամբ անձը, որպես սոցիալականացման նպատակ, անհատով շնորհված սոցիալական-պատմական փորձի բովանդակությունն է: Սոցիալականացման կարգը մանկավարժության ամենաընդհանուր հասկացությունն է: Սոցիալականացումը որպես գործընթաց իր մարմնավորումն է գտնում անձի մեջ, որն էլ սո-

ցիալ ականացման արդյունքն է: Անձը, իր բովանդակությամբ ընդօրինակելով հասարակական համակարգի կառուցվածքը, որոշակի որակներ կրող համակարգ է, որոնք բացահայտվում են հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներում հարմարակամբ կամ վերակազմավորմամբ: Անձի որակներն իրենց արտահայտությունն են գտնում «դաստիարակվածություն», «կրթվածություն», «ուսուցվածություն» հասկացություններում: Սրանք այն որակներն են, որոնք պետք է ձևավորի արդի դպրոցը: Նշված որակներից յուրաքանչյուրը ձևավորվում է գործունեության համապատասխան եղանակի՝ դաստիարակության, կրթության և ուսուցման շնորհիվ:

Վերը նշված հասկացությունների շփոթի, հիմնային հասկացությունների զինանոցի թերի լինելու հետևանքով և՛ տեսության մեջ, և՛ գործնականում տեղի է ունենում դրանց շփոթ, որն ապաձևում է մանկավարժական գործունեության արդյունքները: Նշված երեք հասկացություններից ոչ մեկն էլ չի համարվում ո՛չ ավելի ընդհանուր, ո՛չ ավելի մասնավոր: Բոլորը հավասարիքով են, քանի որ նկարագրում են անձի տարբեր կողմերն ու տարբեր որակները: «Անձ» հասկացությունը նույնական է «սոցիալականացվածություն» հասկացությանը: Անհատի սոցիալականացվածության աստիճանն իր արտահայտությունն է գտնում նրա դաստիարակվածությամբ, կրթվածությամբ և ուսուցվածությամբ: Ըստ այդմ ենթադրվում է, որ հիշյալ որակներն անհատը յուրացնում է ոչ թե որակների մեխանիկական գումարով, այլ համակարգորեն ու համակարգի ներսում, որտեղ նրանք փոխադասմանավորված են դիալեկտիկորեն, որտեղ մեկը մյուսի վրա ազդեցություն է գործում և ոչ միշտ՝ դրական:

Այսպիսով՝ սոցիալականացման նպատակը (անձը) մանկավարժական հասկացությունների ելակետն է, որից ծավալվում է մանկավարժական գիտության բովանդակությունը: Յամակարգակազմ հիմնական կամ հիմնային հասկացություններ են

դաստիարակությունը, կրթությունը և ուսուցումը: Մանկավարժական հասկացությունների համակարգում ընդհանուր, սեռային հասկացությունն է սոցիալականացումը, որը ծագել է սոցիոլոգիայի մեջ՝ ձգտելով ըմբռնել ու մարդու՝ անձ դառնալու գաղտնիքը: Կրթական գործընթացը անհատի սոցիալականացման կարևոր փուլ է:

Հասկացությունների շփոթը բացատրվում է այն փաստով, որ մանկավարժական յուրաքանչյուր հասկացություն կարելի է կիրառել նեղ և լայն իմաստներով:

Մանկավարժության մեջ ամենից խճճված հասկացություններից մեկը «դաստիարակությունն» է: Ըստ արդի հոգեբանական բառարաններից մեկի՝ «դաստիարակությունը՝ լայն առումով, անհատի սոցիալականացման, նրա՝ ողջ կյանքի ընթացքում անձ դառնալու և զարգանալու գործընթացն է»: Նեղ առումով դա «կրթության գործընթացում հանրային արժեքների, բարոյական և իրավական նորմերի, անձի որակների և վարքածեղի հասարակայնորեն ընդունված և ընկերակցությամբ հավանության արժանացած անհատի ձեռքբերումն է» [103, էջ 11]: Ինչպես նշում են Վ. Բլինովն ու Ի. Սերգենը, դեռևս «XIX դարավերջին ընդունված էր դաստիարակության երկմիասնական ըմբռնում՝ դաստիարակություն՝ «նեղ առումով» («անհատական մանկավարժությունն»)՝ որպես անձնային դաստիարակություն, և դաստիարակություն՝ «լայն առումով» («սոցիալական մանկավարժությունն»)՝ որպես ազդեցություն հասարակության զարգացման վրա» [15, էջ 23]: Դաստիարակության (ևս մանկավարժության մյուս կարգերի) ըմբռնման անպարզությունն ու անորոշությունը բացատրելի են նրանով, որ ուսումնասիրողների մի մասը դաստիարակությունը բնորոշում է լայն, մյուս մասը՝ նեղ իմաստով: Լայն առումով դաստիարակության շրջանակ են ընդգրկել և՛ ուսուցումը, և՛ կրթությունը: Դաստիարակությունը, եթե այն

գիտական հասկացողություն է, պետք է կիրառվի մեկ նշանակությունամբ: Դաստիարակության էությունը մեկն է: Դաստիարակության բովանդակությունն այնքան բարդ է ու բազմազան, որ գործնականորեն հնարավոր չէ այն արտահայտել մեկ սահմանամբ, թեև որոշ հեղինակներ ջանում են այդ անել:

Դաստիարակությունը ուսուցումից, կրթությունից տարբերող յուրահատկությունը կարելի է լուսաբանել հետևյալ օրինակներով: Վաղուց հայտնի է, որ հնարավոր է լինել լուսավորյալ, ուսումնառած ու կրթված, բայց չլինել դաստիարակված: Դեռևս Սոկրատեսն է հարց տվել. «Եթե առաքինությունը գիտելիք է, ապա այն կարելի է սովորել: Բայց ինքու նայիր՝ արդյո՞ք չպիտի կասկածեմ, թե դա գիտելիք է: Նշանակում է՝ պիտի լինեն ուսուցիչներ: Ծատեմ փնտրել առաքինի ուսուցիչների, բայց այդպես էլ չեմ գտել: Նշանակում է՝ պարզ է. ինչը ծախս է պահանջում ուսուցման համար, թուկիդիդեսը չխնայեց, սովորեցրեց իր որդիներին, բայց թե ինչպե՛ս դառնային լավ մարդ, պետք չէր դրա համար ծախսի տակ ընկնել. դա նրանց չսովորեցրեց (եթե միայն հնարավոր լիներ առհասարակ սովորել դա)» [95, էջ 475]:

Վերոշարադրյալից ակնհայտ է դառնում, որ դաստիարակությունը՝ լայն իմաստով, նույնացվում է սոցիալականացմանը: Նեղ իմաստով այն նշանակում է կենսական դիրքորոշման ձևավորում, տվյալ հասարակության հանրային արժեքների՝ որպես մարդու վարքի սկզբունքների յուրացում, այն է՝ վստահություն և պատրաստակամություն՝ գործելու ոչ միայն սեփական պահանջմունքի և հետաքրքրությունների, այլև հասարակական, պետական հետաքրքրությունների հաշվառմամբ: Բառիս բուն իմաստով դաստիարակությունը ազգային աշխարհայացքի, որոշակի պետության ժողովրդի կյանքի բարոյական և գաղափարական հիմքերի, տվյալ կենսաձևի նորմերի ու սկզբունքների յուրացումն է:

Կրթութեան խնդիրը գործունէ կերպով քննարկվել է սկսած XIX դարից: Անցյալ դարասկզբին Դ. Գալանինը գրում է, թէ կրթութեանը «հոգեբանական գործընթաց է, որ մղում է մարդուն ընդլայնելու սեփական մտահորիզոնը» [27, էջ 7]: XIX դ. ռուս մանկավարժ Պ. Ռոշինը հետևյալ եզրահանգումն է արել. «Ե՛վ ուսուցման, և՛ դաստիարակութեան հասկացութեանն ենք համակցված են մեկ բարձրագույն հասկացութեան մեջ՝ նշանակված «կրթութեան» բառով, ընդ որում՝ այդ բարձրագույն հասկացութեանը լծորդվում է մեր ուղեղում այնպիսի հատկանիշների պատկերացմամբ, որոնք առանձնաբար չկան ուսուցման և դաստիարակութեան հասկացութեանն ենք» [110, էջ 3]: Կրթութեանը դաստիարակութեանից տարբերելու վրա ուշադրութեան է դարձնում Վ. Դալը, որի կարծիքով գիտութեանն ենք ձևավորում են մտածողութեան և գիտելիք, բայց ոչ միշտ՝ բարոյականութեան և ու բարութեան: Սակայն, ինչպես նկատել է Դ. Պիսարը, «մենք մի տեղ ենք կուտակում դաստիարակութեանը, կրթութեանը և արհեստի ուսումնասիրութեանը» [94, էջ 132]: «Կրթութեան» բառը շատ բան կարող է նշանակել, բայց մանկավարժութեան մեջ այն նշանակում է բանականութեան, մտածողութեան, մտածական գործունէութեան զարգացում՝ ողջ բազմազանութեամբ: Ամեն ոք է, որ ավարտելով միջնակարգ կամ բարձրագույն ուսումնական հաստատութեան՝ կարող է իրոք կրթված ճանաչվել, բայց ամեն ոք կրթվելով կարող է դաստիարակված համարվել:

Կրթութեանը մտածողութեան, մտածական կարողութեանն ենք զարգացում է, որը չի հանգեցվում գիտելիքներին, ունակութեանն ենք և հմտութեանն ենք. կրթութեանն ինքնուրույն մտածական գործունէութեան է ոչ միայն պատրաստի գիտելիքների ձեռք բերման և օգտագործման, այլև նոր գիտելիքների ինքնուրույն ձեռք բերման առումով: Գիտելիքը

մանկավարժը հաղորդում է, սակայն մտածական գործունեություն կազմակերպում է գիտատեսական և գործնական խնդիրների դրվածքով: Գիտելիքը մտապահվում է, միտքը, մտածողությունը՝ զարգանում: Գիտելիքը հաղորդում է ուսուցիչը, մտածողությունը զարգացնում է աշակերտը ճիշտ կազմակերպված մտածական գործունեության պայմաններում: Մտածական գործունեությունը կամ «իսկական կրթությունը»՝ «ինքնակրթությունը», «սկսվում է միայն այն պահից, երբ մարդ, հրաժեշտ տալով բոլոր դպրոցների, լիակատար տերն է դառնում իր ժամանակի և գիտելիքների» [94]: Դա այդպես է՝ մի ճշտմամբ: Ինքնակրթությունը՝ իբրև ինքնուրույն մտածական գործունեություն, տեղի է ունենում երկու փուլով: Առաջինում մարդ ինքնակրթության է անցնում մանկավարժի ղեկավարությամբ, որը կոչված է կազմակերպելու երեխայի ինքնակրթությունն այնպես, որ այն չհանգի ուսուցման, սակայն լինի ինքնուրույն մտածական գործունեության ձևավորում: Կրթությունն այդպես էին պատկերացնում անտիկ մանկավարժները: Երկրորդ փուլն իրոք ոչ միայն ինքնուրույն մտածական գործունեություն է, այլև այդ գործունեության ինքնուրույն կազմակերպում: Աշակերտը փոխում է իր ղեկավարին՝ մանկավարժին՝ դառնալով սեփական ուսուցիչը: Այդ նպատակին հասնել հնարավոր է միայն դաստիարակության, ուսուցման և կրթության մանկավարժական հասկացությունների հստակ սահմանազատման դեպքում:

Մանկավարժական հիմնային հասկացությունների համակարգում հատուկ տեղ ունի ուսուցումը: «Ուսուցումը ճանաչողական գործընթաց է, որի ընթացքում սովորողները ձեռք են բերում գիտելիքներ, կարողություններ և հմտություններ» [2, էջ 129]:

«Ուսուցում» հասկացությունը բազմիմաստ է: Մանկավարժական հասկացությունները սահմանելիս նույնացնում են

բովանդակությունն ու բազմիմաստությունը: Իրականում դրանք տարբեր են:

XIX դ. ռուս մանկավարժ Դ. Գալանինը գրում է. «Ուսուցումը կրթության աղբյուրը չէ, և այն չի զարգացնում ու կատարելագործում մարդուն»: Այնուհետև՝ «Բուն ուսուցումը կարծես մի տնօրինություն է՝ ստորադասված մեկ այլ դեմքի այն դեպքում, երբ կրթությունը ենթադրում է սեփական նախաձեռնություն, ստեղծագործ ու ժերի մասնակցություն, ներքին մղում: Ուսուցումը տալիս է ոչ գործունեն թարկվածություն, անհարազատ օրինակ՝ անձի համար ինչ-որ ստիպողական և անգամ գրեթե թշնամական» [45, էջ 53]: Ուսուցումը մարդու տարբեր միջոցների, մեթոդների, գործունեության տարբեր տեսակների իրականացման ձևերի յուրացման գործընթացն է՝ գործնական (ճիշտ մեխեղ ու հմտություն), ճանաչողական (գննում, փորձառք), դասավանդման (բացատրություն), մտային (վերլուծություն, համադրություն) և այլն:

Ժամանակակից ուսուցման մեջ հատուկ նշանակություն է ձեռք բերում տեխնոլոգիական փորձի ավանդական բովանդակության անբավարարության ըմբռնումը: Ավանդական ուսուցումը սովորաբար հանգում է արդեն հորինված տեխնոլոգիական եղանակների փոխանցմանն ու յուրացմանը ի մի բերված գործառնություններն իրագործելիս: Այլ կերպ ասած՝ ուսուցումը մարդու գործունեության մեջ անցյալ փորձի վերստեղծումն է: Ներկա քաղաքակրթության պայմաններում մարդը բախվում է խնդիրների, որոնց լուծման համար պատրաստի կանոններ ու տեխնոլոգիական եղանակներ չկան: Ի տարբերություն անցյալ դարի՝ ժամանակակից մարդը ստիպված է փնտրել և արարել սկզբունքորեն նոր խնդիրների լուծման տեխնոլոգիական նոր եղանակներ ու կանոններ: Ժամանակակից պայմաններում ուսուցումը չի հանգում և չի կարող հանգել անցյալի փորձի

յուրացմանը, գործնական և ճանաչողական խնդիրների լուծման արդեն պատրաստի մեթոդներին ու միջոցներին. ավելի մեծ նշանակություն է ձեռք բերում ինքնուրույն որոնելու, նոր խնդիրների լուծման՝ երբեմն մանկավարժներին անհայտ նոր եղանակներ կիրառելու կարողությունը:

Կախված այն բանից՝ ի՛նչն են գլխավորը, առաջատարը համարում սոցիալականացման մեջ՝ դաստիարակությունը, կրթությունը, թե՞ ուսուցումը, ընտրում են ուսուցման տեխնոլոգիան, որը կարող է հանգել կամ պատրաստի եղանակների, գիտելիքների, վարքականոնի փոխանցմանը կամ էլ սովորողների ինքնուրույն գործունեության կազմակերպմանը՝ ըստ այն ամենի ձեռք բերման, ինչը մարդուն դարձնում է դաստիարակված, լուսավորյալ և կրթված:

Սոցիալականացումը դաստիարակության, կրթության և ուսուցման համակարգ է: Սոցիալականացման արդյունքը սոցիալականացված մարդն է, որն իրենով իսկ ներկայացնում է դաստիարակվածության, կրթվածության համակարգը: Սոցիալականացումը գործընթաց է, որի ժամանակ մարդն անցնում է սոցիալականացվածության միանգամայն որոշակի փուլերով, որոնք տարբերվում են հասունության աստիճանով: Անձի հասունությունը դրսևորվում է որպես համակարգային հատկություն կամ մարդու կարողություն՝ իրեն իրացնելու իբրև հասարակության անդամի: Ինչպես ցույց է տալիս փորձը, և ինչպես հետևում է սոցիալականացման՝ որպես գործընթացի ըմբռնումից, մարդիկ հաճախ չեն հասնում սոցիալականացման բարձրագույն ձևերին, այլ մնում են միջակա փուլերում: Այդ դեպքում կարելի է խոսել անլիարժեք անձի մասին, որը դրսևորվում է շեղվող վարքի տարբեր ձևերով: Որպես կանոն՝ անլիարժեք անձի աղբյուր է ծառայում վանումը կամ սոցիալականացման կողմերից մեկի բացարձակացումը, մի կողմի փոխարինումը մյուսով:

Այս ափսոսվ՝ մանկավարժական հասկացողությունների վերլուծությունը թույլ տվեց բացահայտել հիմնական՝ մանկավարժական գիտություն հիմնային հասկացողությունները, որը հնարավորություն է տալիս որակապես նոր մակարդակով լուծել ժամանակակից կրթության տեսական և գործնական խնդիրները:

1) Հասկացողությունների ներկայացվող համակարգը համարժեքորեն արտացոլում է անձի կառուցվածքը, որը սոցիալականացման նպատակն է:

2) Ելնելով նրանից, որ ամեն մի գործունեություն սկսվում է նպատակադրումից, որում ամփոփ կերպով պարունակվում է նրան հասնելու եղանակը, մանկավարժը ձեռք է բերում հուսալի տեսական հիմք՝ որոշելու իր գործառույթներն ու դերերը անձի որակների ձևավորման մեջ նրա ուսումնական առարկայի ուսումնասիրման գործընթացում:

3) Մանկավարժության հասկացողությունների առաջարկվող համակարգը թույլ է տալիս որոշել սոցիալականացման ձևերի բովանդակությունը (դաստիարակություն, կրթություն, ուսուցում):

4) Առաջարկվող համակարգը կարող է երիտասարդ սերնդի սոցիալականացման (դաստիարակություն, կրթություն, ուսուցում) որակի օբյեկտիվ և համակողմանի գնահատականի գիտական չափանիշների մշակման մեթոդաբանական հիմք ծառայել, այլև կարող է բաշխման հիմք ծառայել սոցիալականացման սուբյեկտների միջև:

5) Մանկավարժական հասկացողությունների առաջարկվող համակարգը կարող է անձի ձևավորման կրթական չափորոշիչների մշակման գիտական հիմք ծառայել, այլև հիմք՝ ազատվելու անձի տարբեր որակների շփոթից, երբ ուսումնառածությունը ընդունվում է դաստիարակվածության ու կրթվածության, դաստիարակվածությունը՝ կրթվածության, կրթվածությունը՝

դաստիարակվածության փոխարեն:

6) Առաջարկվող համակարգը թույլ է տալիս յուրաքանչյուր ուսումնական առարկայի մեջ առանձնացնել նրա բովանդակության կառուցվածքը՝ անձի կառուցվածքին և բովանդակությանը համապատասխանող:

7) Մանկավարժական հասկացությունների տվյալ համակարգը ներդաշնակորեն զարգացած անհատի հիմնարար որակների կառուցվածք է ներկայացնում:

3.2. Դաստիարակության տեսության տերմինաբանության զարգացումը այլ գիտությունների բառապաշարի փոխգործակցությամբ

Մանկավարժական տերմինաբանության կատարելագործման համար կարևոր է նրա արդի վիճակի վերլուծությունը՝ զարգացման գործընթացի ինչպես մանկավարժական, այնպես էլ լեզվաբանական քննարկում հաշվի առնելով: Եթե տերմինաբանությունն իրենից ներկայացնում է լեզվական համակարգ, ապա նպատակահարմար է նրան վերաբերող հետազոտություններում նկատի ունենալ որոշակի լեզվաբանական չափանիշներ: Այս տեսանկյունից ենթմենք քննում դաստիարակության տեսության հասկացության ին-տերմինաբանական ապարատի և գիտական միջանկյալ բնագավառների (հոգեբանություն, սոցիոլոգիա, սոցիալական մանկավարժություն) տերմինաբանության փոխգործակցությունը և դրա որոշ արդյունքները:

Մանկավարժության և հոգեբանության միջև օբյեկտիվորեն առկա փոխադարձ սերտ կապը տեսական մակարդակում արտահայտվում է նրանում, որ մանկավարժությունն ակտիվորեն օգտվում է հոգեբանության հասկացություններից, որոնք ոչ միայն թույլ են տալիս ձերբազատվել շատ դժվարություններից կրթության և դաս-

տիարակութեան երևույթները իմաստավորելիս, այլև ծառայում են մանկավարժական հետազոտական խնդիրների հաջող լուծմանը, ընդլայնում են գիտութեան տերմինաբանական համակարգը:

Յուրմանիստական մանկավարժութեան՝ որպես դաստիարակութեան ժամանակակից տեսութեան և պրակտիկայի գլխավոր ուղղութեան հիմունքները անկարելի է դիտարկել հուրմանիստական հոգեբանութեան նից խզված, որի գործնական կիրառման մի բնագավառ է հոգեթերապիան:

Բնավորութեան շեշտվածութեան, արքետիպ, մանկավարժածին ներոզներ, զարգացման մոտակա գոտի, ինսայթ, ինտեգրալ անհատականութեան, կոզնիտիվ ոլորտ, կոնֆլիկտային բախումներ, կրեատիվութեան, մանկավարժի հոգեթերապևտիկ գործառնութեան, հոգեկան տրավմա, սթրես, դեզադապտացիա, Ես-հայեցակարգ,– այս և բազմաթիվ այլ տերմիններ ավելի ու ավելի գործունորեն են մտնում ժամանակակից մանկավարժական բառապաշար: Յոգեբանական տերմինաբանութեան այսպիսի «Էքսպանսիան» հիմք է ծառայում հոգեբանա-մանկավարժական բառարանների և տեղեկատուների ստեղծման համար [28, էջ 65]: Այդ պատճառով ժամանակակից մանկավարժական բառարաններն ու հանրագիտարանները պարունակում են հոգեբանական հասկացութեան ներքին և տերմիններին վերաբերող հոգվածներ:

Դաստիարակութեան տեսութեան տերմինաբանութեան ընդլայնման այլ աղբյուր են հանդիսանում սոցիալական գիտութեան ներքին և մանկավարժական երևույթների հետազոտութեան նկատմամբ միջառարկայական կապերի վրա հիմնված նոր հայեցակարգային մոտեցումները: Այս առումով արգասավոր է փոխգործակցութեանը սոցիոլոգիայի հետ, որն իր տեսական վերլուծութեան ոլորտ և կիրառական քննարկման մեջ է ներառում դաստիարակութեանը որպես սոցիոմշակութային երևույթ: Սոցիոլոգիան կրթութեանը սահմանում է որպես «իր իսկ՝

կրթության համակարգի, նրա մակարդակային ենթահամակարգերի և համապատասխան ինստիտուտների հետազոտության առարկա»՝ հասարակության մյուս ոլորտների հետ իրենց փոխկապակցության մեջ [92, 270]: Ժամանակակից մանկավարժության՝ որպես ինտեգրատիվ գիտության ըմբռնումը թույլ է տալիս քննել նաև սոցիալական մանկավարժությունը (սոցիալական աշխատանքի մանկավարժությունը) որպես դաստիարակության տեսության հարստացման աղբյուր: 1990-ական թթ. մանկավարժական աշխատություններում էլ այնորեն տարածված, իսկ բառարաններում և տեղեկատվությունում ամրագրված են այնպիսի տերմիններ, ինչպիսիք են՝ սոցիոլոմ, սոցիալական միջավայր, սոցիալականացում և վերասոցիալականացում, սոցիալական հասունություն, սոցիալական դաստիարակություն, սոցիալական դիսֆունկցիաներ (գործառնության խանգարումներ), վիկտիմոլոգիա (ուսմունք գոհի մասին՝ գոհագիտություն), մանկավարժական վերականգնում, նույնականացում և այլն:

Այնպիսի նոր բնագավառների օրինակով, ինչպիսիք են մանկավարժական կոնֆլիկտաբանությունը, մանկավարժական ռիսկաբանությունը, սոցիոնիկան, հաստատվում է այն դատողության ճշմարտացիությունը, որ տերմինը հանդես է գալիս, ինչպես ձևակերպել է Վ. Մ. Պոլոնսկին, որպես «յուրահատուկ կատալիզատոր, աղբյուր հիմնախնդրի ներկայացման և գիտակցման համար» [98, էջ 5]:

Մանկավարժական կոնֆլիկտաբանությունը երկար տարիներ համարվում էր «արգելված» կամ «գոյություն չունեցող», և միայն վերջին տարիներին սկսեցին առանձնացնել մանկավարժության այս հատուկ բնագավառը իբրև առանձին գիտաճյուղ (Վ. Ի. Ժուրավլև), որն ուսումնասիրում է ուսուցման և դաստիարակության ընթացքում կոնֆլիկտային իրավիճակների առաջացման պատճառներն ու հաղթահարման ուղիները:

«Մանկավարժական ռիսկ» հասկացության որոշարկման և ընդունման հետ է կապվում ռիսկաբանության ծագումը, որն ուսումնասիրում է մանկավարժի աշխատանքի վարքային ասպեկտը, «մանկավարժական ռիսկի էությունը՝ որպես սոցիալ-տնտեսական և հոգեբանական երևույթ», անխուսափելի հակասական իրադրություններում մանկավարժի կողմից կտրուկ որոշումներ կայացնելու, ընտրություն կատարելու և նրա վարքագծի այլ առանձնահատկությունները» [50, էջ 130]:

Սոցիոնիկական միջգիտական գիտությունն է, որը ծագել է 1970-ական թթ. որպես Չ. Ֆրոյդի և Կ. Յունգի ուսմունքների շարունակություն. այն հիմնվում է հոգեբանության, սոցիոլոգիայի և ինֆորմատիկայի վրա:

Ուսումնասիրատիարակչական գործընթացի կազմակերպման մեթոդիկաները սոցիոնիկայի հիմքի վրա, որոնք բազմակողմանիորեն մշակվել են հոգեբանական տիպերի և միջանձնային հարաբերությունների նոր տեսությունների վրա (Տ. Ն. Պրոկոֆևա, Ե. Ա. Ուդալովա), ինչպես կարելի է եզրահանգել բառարանային հոդվածներից, ընդունվել են հումանիստական-անձնային մանկավարժության մեջ [50, էջ 141]: Մանկավարժական աշխատանքում նրանք օգտագործվում են մասնագիտական կողմնորոշման և ընտանեկան խորհրդատվությունների ժամանակ, աչքի են ընկնում կոլեկտիվում փոխհարաբերությունների վերլուծության արդյունավետությամբ, նպաստում են ստեղծագործական հատկանիշներով օժտված անհատականության բացահայտմանը:

Դաստիարակության ժամանակակից տեսություն հասկացության հետ-տերմինաբանական ապարատի վրա նշված ռեսուրսների ազդեցությունը կարելի է համարել բարենպաստ, որով այն հարստանում է: Սակայն չափազանց անհիմն են մանկավարժների մտավախությունները մանկավարժության «սահմանների լիզոզման» առումով, որն իբր կարող է առաջանալ մանկավարժական գիտության

մեջ սահմանակից գիտաճյուղերի հասկացողությունների, գաղափարների և մեթոդաբանությունների անչափելի և անվերահսկելի ներածումների ժամանակ: Սոցիոլոգիական մոտեցման կողմնակիցների կողմից, որոնք մանկավարժական երևույթները քննում են հասարակական պահանջարկի դիրքերից, նշվում է, որ «հետազոտության մեթոդները և միջոցները սոցիոլոգիայից մանկավարժություն են փոխադրվում «մաքուր տեսքով»» [66, էջ 23]: Համաձայն ենք Բ. Տ. Լիխաչևի այն կարծիքին, որ գիտական մանկավարժությունը երբեմն նենգափոխվում է մանկավարժական նշանակալիությունից զուրկ նեղ հոգեբանական հիմնախնդիրներով [76, էջ 26]: Արդարացի է թվում նաև Վ. Վ. Կրանսկու դատողությունը. «ժամանակ առ ժամանակ մեկ հայտնվում, մեկ անհետանում է երևակայական «հոգեբանա-մանկավարժական գիտությունը»: Անհետանում է՝ հասկանալի է՝ ինչու. այն ընդհանրապես գոյություն չունի...Սակայն ինչ-որ հոգեբանա-մանկավարժական բան բնականորեն գոյություն ունի. դա ուսուցչի հոգեբանա-մանկավարժական նախապատրաստումն է, որին մասնակցում են ինչպես մանկավարժությունը, այնպես էլ հոգեբանությունը» [62, էջ 11]:

Հասկացողային-տերմինաբանական ապարատի մակարդակում ձևավորված այս բարդ և հակասական իրավիճակից դուրս գալու ելքը մենք տեսնում ենք այն բանում, որ մանկավարժության՝ մյուս գիտությունների հետ կապերի վերլուծության ժամանակ մանկավարժական հետազոտություններում անհրաժեշտ է հետևողականորեն տարբերակել միմյանց ներհյուսված հնարավոր մեթոդաբանական մոտեցումները, որոնք ապահովում են նրա բազմապեկտայնությունը և մանկավարժության՝ որպես գիտության սեփական առարկան, որը եղել և մնում է անձի կրթության և դաստիարակության ամբողջական մանկավարժական գործընթացի գիտական հիմնավորման աղբյուրը:

Այս պիսոսով՝ մանկավարժական հետազոտություններում կարելի է կատարել մեթոդաբանական բարեփոխումներ հետազոտության այլ մեթոդների ներդրման ճանապարհով և հարստացնել հասկացութային-տերմինաբանական ապարատը փոխառու տերմինների միջոցով, սակայն դա անելիս պետք է հետևողականորեն պահպանել գլխավոր խնդիրները՝ բացահայտել անձի դաստիարակության և կրթության օրինաչափությունները և այն գործոնները, որոնք պայմանավորում են դրանք, ուսումնասիրել և զարգացնել նորարարական մանկավարժական փորձը, ախտորոշել և կանխատեսել մանկավարժական երևույթների իրականացման և արդյունավետության պայմանները: Այլ գիտաճյուղերից տերմինների փոխառումները պետք է ունենան մանկավարժական որոշակի բովանդակություն, իսկ դրանց ներդրումը պետք է արդարացված լինի մանկավարժության կարիքներով և համարժեք լինի նրան պատասխանելու և խնդիրներին: Նրանք կարող են արդյունավետ կերպով յուրացվել մանկավարժական տերմինաբանության կողմից միայն մանկավարժության կայուն հասկացությունների և հիմնական կատեգորիաների հետ համակարգային կապերի առկայության դեպքում:

Իրենց վրա առանձնահատուկ ուշադրություն են հրավիրում տերմինների փոխառումները, որոնք կապված են հատկապես «դժվար երեխաների» սոցիալ-հոգեբանական աջակցման և դաստիարակության հիմնախնդիրների հետ: Մանկավարժական գրականության մեջ այդ տերմինով, որի հոմանիշներից է «դժվար դաստիարակելի երեխաներ» տերմինը, անվանում են այն երեխաներին, որոնք անձնային զարգացման մեջ ունեն որոշակի շեղումներ [92, էջ 291]: Չասարակության սոցիալ-տնտեսական կարգերի փոփոխությունների ժամանակ դժվար դաստիարակվող երեխաների թիվը մեծանում է: Այսօր երիտասարդության շրջանում սոցիալական անբարվոք վիճակի խորացումն արձանագրվում է մանկավարժների, բժիշկների, իրավապահպան մարմինների աշխատակիցների և սոցիալական

ծառայությունների կողմից: Այս կապակցությամբ «ռիսկի խումբ» սոցիոլոգիական տերմինը դարձել է ընդունելի նաև մանկավարժության մեջ՝ երեխաների մի քանի խմբերի բնութագրման առումով. այդպիսով ձևակերպվել է երեխաների «ռիսկի խումբ» մանկավարժական տերմինը, որն օգտագործվում է գիտական գրականության մեջ [50, էջ 36], [118, էջ 106]:

Չփորձելով որոշել այն գործոնները, որոնք երեխաների վարքի մեջ շեղումների պատճառ են դառնում, և դրանց կանխարգելման միջոցները, նկատենք, որ դեպի լիարժեք և ակտիվ կյանք դժվար երեխաների ներգրավման հիմնախնդիրները, որքան էլ դա պարադոքսային հնչի, մանկավարժական աշխատություններում որոշակի չափով մնացել են գլխավոր հիմնախնդիրների շրջագծից դուրս, սակայն, միևնույն ժամանակ, դրանք պահպանել են հրատապությունը, քանի որ այդ թեմատիկան սկզբունքորեն չի կարող բացառվել մանկավարժական ոլորտից: Այս եզրահանգմանն են բերում մանկավարժական տերմինաբանության վերլուծության արդյունքները. բառարաններում չեն արձանագրվել մանկավարժական գիտելիքի այս բնագավառում կատարվող տերմինաբանական էական փոփոխությունները, քանի որ այդ բնագավառում տերմինների զինանոցի ընդլայնումը հիմնականում տեղի է ունենում հոգեբանության, սոցիոլոգիայի և սոցիալական մանկավարժության այն տերմինների հաշվին, որոնք նախկինում բնորոշ չեն եղել մանկավարժական համատեքստին:

Այսպես, գիտության մեջ լայնորեն շրջանառվում են «դեվիանտ վարք», «դելիկվենտ վարք», «դեզադապտացիա», «դեպրեսիա», «դեպրիվացիա», «դիդակտոգենիա», «հոսպիտալիզմ», «ռեաբիլիտացիա», «սուիցիդ», «ֆրոստրացիա» և այլ տերմիններ:

Մանկավարժության վերաբերմամբ՝ «դևիանտ վարք» տերմինը, որ հոմանիշն է «շեղվող վարքի», կարելի է համարել գերակշռող ամբողջ հասկացության-տերմինաբանական դաշտի համար, քանի որ

Նրա նշանակությունը հետևյալն է՝ «վարք, որը չի համապատասխանում ընդունված կանոններին և նորմերին, որոնք ձևավորվել են հասարակության մեջ ավանդաբար կամ սահմանված են պաշտոնական կարգով» [92, 60], իր մեջ պարփակում է «դելիկվենտ վարք», «դեզադապտացիա», «դիդակտոգենիա», «հոսպիտալիզմ», «սուիցիդի հակվածություն» տերմինների իմաստաբանությունը՝ որպես ամբողջի մասերը և ամբողջը: Ցույց տանք դա օրինակով: Դելիկվենտը վարք է, որը հասարակական վտանգ է ներկայացնում, ապացուցիչական է և հետևաբար՝ նաև դեվիանտ: Երբեմն «դելիկվենտ» տերմինով բնորոշում են մարդու, որի վարքն իրենից ներկայացնում է հակաօրինական (հանցավոր) գործողություն [98, 43]:

Ինչ վերաբերում է գործածության լայն շրջանակներ ընդգրկած «դեզադապտացիա» տերմինին, որով բնորոշվում է որոշակի հոգեվիճակ և դրա հետ կապված վարք՝ արտահայտված անհատի վարքի խախտումների ձևով, մեր տեսակետից՝ այն պահանջում է առավել ստուգություն և որոշակիություն՝ կախված դրսևորման (սոցիալական, հոգեկան, ախտածին) բնույթից և աստիճանից: Մեզ իրավաչափ է թվում նաև «դաբոցական դեզադապտացիա» տերմինի առանձնացումը, որով նշվում է դաբոցական կյանքին անհարմարվածությունը՝ «դրսևորված դաբոցականի՝ դասերին հաճախել չցանկանալու, ուսուցիչների և հասակակիցների հետ կոնֆլիկտների, ուսման ընթացքում դժվարությունների մեջ» [87, էջ 32]:

«Դաբոցական դեզադապտացիա» տերմինի հետ, իր հերթին, կապված է «դիդակտոգենիա» տերմինը, որը նշանակում է՝ «սովորողների բացասական հոգեկան վիճակ, որն առաջացել է ուսուցչի, դաստիարակի, ծնողի, մարզչի (և այլոց) կողմից՝ մանկավարժական տակտի խախտման հետևանքով» [50, էջ 38]:

Դեվիանտ վարքի հիմնախնդրի ուսումնասիրությունը իր հետ

բերեց հոգեբանության և հոգեբուժության նոր տերմինների դիմելու անհրաժեշտություն: Մանկական վիրաբույժ Ս. Յա. Դուլեցկին գիտական շրջանառության մեջ դրեց «երեխաների հետ վտանգավոր վարվելակերպի համախտանիշ» տերմինը, որը «դրսևորվում է երեխայի իրավունքների և արժանապատվության ճշմամբ և ոտնահարմամբ, որն աստիճանաբար թափանցում է մանկավարժական ոլորտներ» [129, էջ 36], [11, էջ 40]:

Իր նշանակությամբ վերոնշյալ տերմինին մոտ է «էբիոզ» տերմինը, որով նշանակվում են «երեխաների հետ վատ վարվելակերպի դրսևորումները՝ ուղեկցված հարազատների կողմից նրանց նկատմամբ սեքսուալ բռնություններով» [115, էջ 77]:

Երեխաների հոգեկան առողջության նկատելի վատթարացումը, դպրոցական կլյանքին և արդյունավետ ուսմանը նրանց հարմարման առումով տարատեսակ շեղումների տարածվածությունը ոչ միայն հարուցում է մանկավարժների մտահոգությունն ու տագնապը, այլ նաև պայմանավորում է նրանց գործառույթների որոշակի ընդլայնման անհրաժեշտությունը: Վերջին տարիներին սկսել են տարատեսակ վարքային շեղումների մանկավարժական բնութագրման մեջ տերմինաբանորեն առանձնացնել հոգեթերապևտիկական գործառույթը, այսինքն՝ օգնության ցուցաբերումը այն երեխաներին, որոնք հայտնվել են դժվարին դրության մեջ՝ նպատակ ունենալով նրանց հոգեկան առողջացումը և անձնային զարգացումը [65, էջ 48]:

Մանկավարժության և հոգեբուժության փոխգործակցության անհրաժեշտության գաղափարը տեսականորեն հիմնավորվեց 1927 թվականին գերմանացի հոգեբույժ Ա. Կրոնֆելդի կողմից: Գործնականում հոգեթերապևտիկական գործառույթ առավել հաճախ կատարում են մանկավարժները: Յետևաբար, միանգամայն արդարացված է մանկավարժական բառապաշար ներառել այն տերմինները, որոնք ցույց են տալիս հոգեթերապևտիկական

ներգործության մեթոդներ և միջոցներ: Այսպես, մանկավարժական բառարաններում արդեն ամրագրված են «արտաերապիա» («արվեստաբուժություն»), «իմաժնաերապիա» («կերպարաբուժություն»), «մորիտաերապիա», «լոգոթերապիա», «փսիխոդրամա» («հոգեդրամա») տերմինները [50, էջ 126-127]: Այս միտումն արտացոլվում է նաև ժամանակակից մանկավարժական հետազոտություններում:

«Արվեստի օգտագործումը որպես բուժական գործունեություն համար միանգամայն թույլատրելի է: Արվեստաբուժության պարապմունքները կարելի է դիտել որպես ուսուցչի արտադասարանական աշխատանքի նորարարական ձև՝ այդ նպատակով նրա կողմից ծախսելիք ժամանակի սահմաններում», - կարծում է Լ. Դ. Լեբեդևան [69, էջ 27]: Շատ մասնագետներ այս ուղղությանը չեն վերագրում հոգեբուժությանը, այլ դիտում են որպես մանկավարժական ստեղծագործական գործունեության տարատեսակ՝ «բուժական» նշանակալից արդյունքով: Դաստիարակչական աշխատանքում այս ուղղությունը, որ երբեմն անվանում են արտամանկավարժություն և կամ արվեստամանկավարժություն, հաճախ կապվում է մանկավարժական միջավայրն արվեստի օբյեկտներով հագեցնելու կազմակերպման հետ՝ նպատակաուղղված այնպիսի բարոյական բովանդակության ստեղծմանը, որը դաստիարակչական ազդեցություն է թողնում երեխայի վրա [124, էջ 265]:

«Մանկավարժական հանրագիտարանային բառարանում» արվեստաբուժությունը որպես տերմին արձանագրված չէ, սակայն հանդիպում է «երաժշտաբուժում» («երաժշտաերապիա») տերմինը, որը նշանակում է՝ երաժշտության միջոցով բարենպաստ ազդեցություն թողնել ունկնդիրների վրա, նրանց ներաշխարհում հարուցել դրական հուզական ապրումներ, երաժշտական ստեղծագործությունների խմբային կատարման միջոցով օժանդակել

անհատի ինտեգրմանը սոցիալական որևէ խմբում [92, էջ 153]: Մեկ այլ աղբյուրում հանդիպում է «պարաբոլ ժողովուրդ» տերմինը, որը ներգործության մեթոդ է «սեփական մարմնի գիտակցմամբ և ընդունմամբ՝ ֆիզիկական և հոգեկան լարվածությունը թոթափելու, թաքնված ներքին կոնֆլիկտներից ազատվելու և սեփական ինքնագնահատականը բարձրացնելու համար» [98, էջ 75]:

Այս ամենը թույլ է տալիս կատարել եզրահանգում այն մասին, որ «արվեստաբոլ ժողովուրդ» տերմինը, առավել սպառիչ կերպով արտահայտելով հասկացությունը, մանկավարժության հասկացության ինտերմիդիանական ապարատում ձևավորում է համապատասխան տերմինաբանական դաշտ: Եվ նրա փոխգործակցությունը մանկավարժության մեջ ձևավորված տերմինային համակարգի հետ ուղեկցվում է «արտմանկավարժություն» տերմինի ծագմամբ:

«Իմաժոթերապիա» կամ «կերպարաբոլ ժողովուրդ» տերմինը հոգեբանության և հոգեբոլ ժողովան մեջ նշանակում է երեխայի հետ աշխատանքում զանազան հերոս-կերպարներ ունեցող խաղերի օգտագործում՝ երեխայի անձի ձևավորման ընթացքը անհրաժեշտ շտկումների ենթարկելու նպատակով: Այդ խաղերում երեխան կերպավորվում է իբրև իր նախընտրած հերոսը, որի օգնությամբ լուծվում են հոգեբանական որոշակի խնդիրներ: Մանկավարժության մեջ խաղը և նրա դաստիարակչական ներուժը համարվում է անձի զարգացման հզոր միջոց: Պայմանավորված խաղի սոցիալական բնույթով և սահմանումով՝ իբրև գործունեության տեսակ, որի ընթացքում կատարելագործվում է սոցիալական վարքը, ձևավորվում է «սոցիալական հարաբերությունների թվաբանությունը» (Դ. Բ. Էլ կոնին): Խաղը որպես փոխգործակցության մեթոդ մանկավարժական աշխատանքում կարող է կատարել շտկող դեր անձի ձևավորման մեջ: Սակայն ժամանակակից մանկավարժական գրականության մեջ «իմաժոթերապիա» տերմինը գործնականորեն չի

օգտագործվում. այս տեսակի գործունեության անվանման մեջ առայժմ գերակշիռ է «խաղ» տերմինը (դերային, սյուժետային, առարկայական), կամ էլ գործածվում է «խաղային թերապիա» համարժեքը [115, էջ 24]: Դիդակտիկ, գործնական, զարգացնող խաղերը, ոչ հազվադեպ միավորվելով խաղային տեխնոլոգիաների մեջ [102, էջ 123], նույնպես օժանդակում են բարձրացնելու երեխաների ինքնագնահատականը և նպաստում են նրանց կողմից հմտությունների ձեռք բերմանը՝ լուծելու անձնային փոխարարությունների հիմնախնդիրները: Այնուամենայնիվ, «խաղ» տերմինը, մեր կարծիքով, չի համապատասխանում մանկավարժական հիմնական կատեգորիաներին:

Մորիտաթերապիան (անվանումը ծագում է Ս. Մորիտայի անունից, որն առաջինն է հոգեբուժության այս մեթոդը կիրառել) իրենից ներկայացնում է մեթոդ, «որի օգնությամբ երեխաները դրվում են մի իրադրության մեջ, երբ ստիպված են շրջապատող մարդկանց վրա թողնել լավ տպավորություն, ինչն էլ օգնում է նրանց մեջ դաստիարակելու ինքնադրսևորման բարեկիրթ ձևեր և պահվածք: Այս մեթոդը կարող է օգտագործվել որպես դաստիարակության առանձին մեթոդ» [50, էջ 127]: Ռուս մանկավարժագիտության մեջ տարածված է այն կարծիքը, որ, չնայած անվանումին, այս մեթոդի մանկավարժական էությունը պարզել է Տ. Ա. Ստեֆանովսկայան: Նա տերմինի նշանակության բացահայտման համար օգտագործում է վարժություններ՝ համարելով, որ «երեխաներին պետք է վարժեցնել յուրացնելու բարոյական նորմերը այնպես, ինչպես վարժեցնում են նրան նամակ կամ հաշվարկ ուսուցանելիս» [120, էջ 58]: Դժվար է կանխատեսել, թե այս շարքում նշանակությամբ մոտիկ տերմիններից որո՞նք են դառնալու գերակշռող: Գլխավորն այլ բան է. մանկավարժական սեփական հոմանիշների առաջացումը ցույց է տալիս, որ «մորիտաթերապիա», ինչպես նաև «իմաժոթերապիա» տերմինը, պակաս նախապատվելի է, չնայած այն հանգամանքին, որ

Ներառված է մանկավարժական բառարանում:

Հոգեդրամայի մեթոդը (հոմանիշն է սոցիո-դրաման), որում անձի ներաշխարհի ընկալման ու փոփոխման և նշանակալից իրադրություններում նրամոդելավորման համար օգտագործվում է դրամատիկական իմպրովիզացիաների մեխանիզմը, «այսօր լայնորեն ընդունված է կրթական և հոգեբուժական պրակտիկայում: Պարզվել է նաև, որ այն տարբեր տարիքի, մասնագիտության, ազգության և, անշուշտ, նաև երեխաների հետ աշխատանքում դրսևորվում է շատ գործունե կերպով [88, էջ 86]: Այն արդյունավետորեն «աշխատում է» փոքր խմբերում (T – խմբեր): Եթե «հոգեդրամա» տերմինի՝ մանկավարժական համատեքստերում զանգվածային ներդրման մասին առայժմ խոսել դժվար է, բայց «փոքր խմբեր», «T – խմբեր» տերմինները օգտագործվում են ինչպես դաստիարակության տեսության մեջ, այդպես նաև դիդակտիկայում [18, էջ 394], [51, էջ 252]: Նկատենք նաև, որ գիտական տեքստերում աստիճանաբար ծավալվում է պայմանականորեն մանկավարժական անվանվող «դրամատիզացիա» տերմինը (որպես դաստիարակության և ուսուցման ձև), որի նշանակությունը մոտ է «բեմականացում» տերմինի նշանակությանը [51, էջ 232]:

«Լոգոթերապիա» (բուժում իմաստների օգնությամբ) հոգեբուժական մեթոդը, որը մշակվել է Վ. Ֆրանկլիսի կողմից, ճանաչում է ստացել սոցիալական գիտություններում: Լոգոթերապիան ուղղված է այն նպատակին, որ օգնի մարդուն ձեռք բերելու հոգևոր արժեքների՝ կորսված կամ նրա կողմից դեռևս չորոշարկված իմաստը: Ս. Ի. Գրիգորևը կարծիք է հայտնում համապատասխան գիտական առարկայի ձևավորման մասին. «Սոցիալական և լոգոթերապիան կիրառական պլանում մեր առջև կանգնում է 21-րդ դարի նախաշեմին և՛ որպես հասարակական կյանքում սուբյեկտների հոգեբանա-սոցիալական զարգացման շեղումներից ազատվելու սոցիալական տեխնոլոգիայի որոշակի

տեսակ, և՛ որպէս նրանց բնորոշ մասնագիտական և կամավոր գործունեության տեսակների ամբողջություն, և՛ որպէս ձևավորված կազմակերպական կառուցվածք, որը ներառում է կրթական, գիտական, գործնականորեն ուղղորդված բաղադրիչներ: Գործնական կյանքի պահանջը, գիտական սոցիալական գիտելիքի զարգացումը պայմանավորեցին սոցիալական լոգոթերապիայի գործունեության ներառումը ուսումնական գործընթացներում: Առավել և առավել զանգվածային է դառնում «սոցիալական լոգոթերապիա» հասկացության գործածությունը մանկավարժական և կրթական պրակտիկայում [38, էջ 25]: Սոցիալական լոգոթերապիայի հասկացության ասպարատն իր զարգացումն է ստանում սոցիալական գիտություններում, որտեղ գործունեորեն կիրառվում են «ճգնաժամային սոցիալական զարգացում», «սոցիալական սթրես», «սոցիալական դիսֆունկցիաներ», «հոգեւոցիալական առողջություն» հասկացությունները: «Լոգոթերապիա» տերմինը, ինչպէս նաև նրա էությունը բացահայտող «պարադոքսալ ինտենցիա», «դեռեֆլեքսիա» տերմիններն արդեն գործունե կերպով օգտագործվում են հատուկ մանկավարժության մեջ՝ ներառելով նաև բառարանները [116, էջ 387]: Դացույց է տալիս նրանց գործածության ոլորտի ընդլայնումը և ամրագրումը մանկավարժության տերմինաբանական ասպարատում:

Մեր ժամանակներում կատարվել են փոփոխություններ նաև այն մանկավարժական բնագավառի անվանման մեջ, որն զբաղվում է երեխաների այս խմբի կրթության և դաստիարակության հիմնախնդիրներով. «դեֆեկտոլոգիա» տերմինը կորցնում է իր ընդունելիությունը: Նրան փոխարինելու են գալիս «շտկոդական մանկավարժություն», «հատուկ մանկավարժություն», «բուժական մանկավարժություն», «ուղղիչ մանկավարժություն» (օրթոմանկավարժություն) տերմինները, որոնց համընդհանուր ընդունելիության առումով, սակայն, դեռևս մեծ առաջընթաց չկա:

Այս առումով նշենք նաև մի բաց, որ առաջացել է տերմինաբանական համակարգում. բացակայում է այնպիսի համապատասխան տերմինը, որը կմատնանշեր մանկավարժության վերհիշյալ ուրուի աշխատողին: Մեկ բառով անվանումի փոխարեն օգտագործում են նկարագրական բնույթ ունեցող արտահայտություններ՝ հոգեկան զարգացման հապաղումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատող ուսուցիչ, հոգեկան զարգացման շեղումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատող մանկավարժ, վերականգնողական հաստատության մանկավարժ և այլն: Երբեմն օգտագործվում են շտկող մանկավարժ, հատուկ մանկավարժ տերմինները: Մինչդեռ անհրաժեշտ է ուշադրության կենտրոնում պահել մի այսպիսի առանձնահատկություն. վերջին երկու տերմինաբանական բառակապակցություններում որոշիչներն ունեն այլ իմաստաբանություն, քան ելակետային տերմիններում, ինչը խանգարում է նրանց տարածմանը: Ինչ խոսք, ժամանակի հետ մանկավարժության մեջ ամրապնդվում է տերմինի առավել ընդունելի տարբերակը՝ հարաբերակցվելով մանկավարժության տվյալ բնագավառի անվանման հետ (հմմտ.՝ դեֆեկտոլոգիա – դեֆեկտոլոգ, օրթոմանկավարժություն – օրթոմանկավարժ):

Անդրադառնանք «ինսայթ» մանկավարժական տերմինին: Յոգեբանության մեջ այն նշանակում է պրոբլեմային իրադրության ինքնաբերական իմաստավորում, որը թույլ է տալիս արագորեն լուծել հիմնախնդիրը՝ կարծրատիպային, կաղապարային մտածողությունը շրջանցելու միջոցով. այն դարձել է գեշտալտ-հոգեբանության հանգուցային տերմիններից մեկը, որը հաճախ է գործածվում մանկավարժական աշխատություններում, արձանագրված է նորագույն բառարանագրական գրականության մեջ [92, էջ 107]: Այս տերմինի օգնությամբ մանկավարժության մեջ նկարագրվում են դաստիարակության և ուսուցման մեջ ծագող պրոբլեմային իրավիճակները, ինչպես նաև ստեղծագործական գործընթացի

բացահայտման մեջ առաջացող հիմնախնդիրները, այդ թվում՝ մանկավարժական իմպրովիզացիաներում, մոդելավորումներում և ախտորոշումներում: Թեկուզ հոգեբանությունն ինչ փոխառված «ինսայթ» հասկացությունը, որպես կանոն, մանկավարժության մեջ էլ պահպանում է իր անվանակարգը, մենք միանգամայն հիմնավորված ենք համարում օգտագործել հայերեն «լուսավորում» տերմինը, որն իր բառային կերպով թափանցիկորեն որոշարկում է երևույթը, և այդ պատճառով էլ թարգմանության կարիք չկա: Նույնը կարելի է ասել նաև «ատտիտյուդ» տերմինի վերաբերմամբ, որը նշանակում է անձի պատրաստվածությունն՝ որոշակի վարքի, որոշակի ուղղություններով գործունեության, սոցիալական կարգի, որը ծագում է անհատի կողմից որոշակի արժեքների և նորմերի նախապատվություն տալու եղանակով [50, էջ 13]: Հատկանշական է, որ հոգեբանական այդ տերմինը մի քանի մանկավարժական բառարաններում ունի նաև իր հայերեն համարժեքը՝ «դիրքորոշում»:

Համընդհանուր գործածություն ունեցող բառերը, սոցիալական գիտություններում դառնալով տերմիններ, կարող են այնուհետև թափանցել մանկավարժության մեջ, ինչպես դատելի է ունեցել, օրինակ, «իմիջ» տերմինի հետ: Մանկավարժական տերմինաբանության մեջ նրա գնահատականը և տեղը որոշվում է տարբեր չափանիշներով:

Մանկավարժագիտական բազմաթիվ աշխատություններում և մանկավարժական բառարաններում ներածված է «իմիջ» տերմինը, որը նշանակում է նպատակաուղղված կերպով ձևավորվող կերպար (ինչ-որ անձի, երևույթի, առարկայի), որը կոչված է կատարել զգացմունքային-հոգեբանական ազդեցություն ինչ-որ մարդկանց վրա՝ հանրահայտ դառնալու, գովազդի կամ այլ նպատակներով: Մեկ այլ աղբյուրում «ուսուցչի իմիջ» տերմինը մեկնաբանվում է «հուզականորեն գեղեցկացված կարծրատիպ ուսուցչի կերպարի

ընդունման համար՝ դաստիարակվողների, գործընկերների, սոցիալական միջավայրի, զանգվածային գիտակցության մեջ» [50, էջ 46]: Մինչև 1990-ական թվականները այդ բառը գրական լեզվում համընդհանուր գործածություն չունեի. այն հնարավոր չէ գտնել ո՛չ մանկավարժական, ո՛չ բացատրական, ո՛չ այլ բառարաններում. այն բառարաններում է հայտնվում ավելի ուշ: Սակայն զանգվածային լրատվամիջոցներում՝ հատկապես ընտրական գործընթացների կազմակերպման առթիվ, գովազդային հոլովակներում և սոցիոլոգիական հետազոտություններում տերմինի տարածվելը հանգեցնում է այն բանին, որ այն գտնում է համընդհանուր ընդունելություն, ավելին՝ ծնունդ է տալիս նոր տերմինի՝ «իմիջմեյթեր» մարդ, ով զբաղվում է այսպես կոչված ցանկալի կերպարի կերտմամբ: Հանդիսանալով տերմինային փոխառություն անգլերենից՝ «իմիջ» բառը հայերենում ունի իր համարժեքը՝ «կերպար», որի հետևաբանային մրցակցության մեջ է ինչպես չեզոք բառապաշարում, այնպես էլ՝ գիտական:

«Կերպար» («ուսուցչի կերպար») մանկավարժական տերմինը մեկնաբանվում է միանգամայն որոշակի՝ նպատակաուղղված կերպով դաստիարակվողների գիտակցության մեջ մանկավարժի վերաբերյալ ցանկալի պատկերացման ձևավորում: Առանձնացվում են նրա բաղադրիչ մասերը՝ վերբալ (բանային)՝ կազմավորված բառապաշարի, ոճաբանության, մեղեդայնության և խոսքի ընդհանուր կարգի շնորհիվ, դիմախաղային՝ ուսուցչին հատուկ դիմախաղով բնութագրվող, պլաստիկ՝ շարժումների գեղագիտությամբ առանձնացող, գունային՝ ուսուցչի հագուստին գույների համադրումով տպավորության ստեղծմամբ» [65, էջ 30]: Փորձելով «կերպար» տերմինը փոխարինել «իմիջ» տերմինով՝ այդ բառակապակցություններում բացահայտում ենք բանային կապակցելիության ակնհայտ խախտումներ (օրինակ՝ վերբալ իմիջ կամ դիմախաղային իմիջ): Այս բոլորից հետևում է, որ «իմիջ» բառը

ոչ բավարար չափով է մերվել հայոց լեզվին, որպեսզի դուրս մղի «կերպար» բառը, ուրեմն՝ նրա ներածումը մանկավարժական բառարաններ արդարացված չէ, քանի որ նա չունի հայերեն համարժեքին մանկավարժական առումով գերազանցելու տերմինային հնարավորություն:

3.3. Ժամանակակից մանկավարժության հասկացություն- տերմինաբանական ապարաի նորացումը որպես օրինաչ ափ երևույթ

Ժամանակակից մանկավարժության տեսության և կրթական պրակտիկայի զարգացումը զուգակցվում է մանկավարժական տերմինաբանության բնագավառում ծագած հիմնախնդիրների մի ողջ համալիրի հետ: Դրանց թվին են պատկանում, մասնավորապես, մանկավարժական տերմինների բազմանշանակությունը, այլ լեզուներից պատճենումը, գիտական շրջանառության մեջ նոր բառերի ներդրումը, որոնք հավակնում են տերմինների դեր կատարել: Այդ հիմնախնդիրները համարվում են 19-20-րդ դարերի «ժառանգություն», ինչպես նաև արտացոլում են հայ մանկավարժության տերմինագիտության զարգացման ժամանակակից միտումները: Այս առումով մանկավարժության տերմինաբանության բնագավառում ժամանակակից հիմնախնդիրները վերլուծության ենթարկելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ այդ տերմիններից շատերն ունեն շուրջ երկու հարյուրամյա պատմություն: Մի շարք հիմնախնդիրների առաջացումը կապված է Յայաստանում մանկավարժության՝ որպես գիտության հաստատման հետ, երբ ուժեղացել էին միմյանց փոխկապակցված երկու միտումներ՝ գիտության լեզվի հեռացումը առօրյա, խոսակցական լեզվից, ինչպես նաև պրակտիկ դաստիարակության և ուսուցման հեռացումը դաստիարակության և ուսուցման գիտատեսական

ոլորտից:

1990-ական թթ. այդ միտումները համալրվեցին նորերով՝ հիմնականում կապված հայերեն տերմինաբանական բառապաշար և ընդհանրապես հայոց լեզու այլալեզու մանկավարժական տերմինների բուռն ներթափանցման հետ:

Մանկավարժական տերմինաբանության բնագավառում հիմնախնդիրների լուծումն անկարելի է առանց «տերմին», «հասկացություն», «տերմինների համակարգ» կամ «տերմինաբանություն» կատեգորիաների եռյան իմաստավորման: Մանկավարժական տեսության և պրակտիկայի զարգացման ընթացքում ծագում է որոշակի մանկավարժական երևույթների պահանջարկ: Տվյալ երևույթի եռյան և նրա սահմանների ամրագրման նպատակով այն նշանակվում է բառով կամ բառակապակցությամբ՝ տերմինով (լատ. terminus – սահման, եզր): Տերմինի հետ մանկավարժական երևույթի կապն ամրապնդվում է այդ երևույթի մասին սեղմ դատողությամբ՝ հասկացությամբ: Հասկացությունը ցույց է տալիս կոնկրետ մանկավարժական երևույթը այս կամ այն տերմինի օգտագործմամբ: Տերմինների բովանդակությունների միջև առաջանում են որոշակի իմաստային կապեր, որոնք էլ իրենց ամբողջության մեջ կազմում են տերմինների հայտնի համակարգերը կամ տերմինաբանությունը: Տերմինաբանությունը փոխադարձ կերպով միմյանց հետ կապված տերմինների համակարգ է՝ կառուցված հասկացության եռյան՝ համակարգակազմիչ տերմինի հետ համապատասխանությամբ: Մանկավարժական տերմինաբանությունն գործառվում է դաստիարակության և ուսուցման ոլորտում, դրանով իսկ այն կապված է գործնականում յուրաքանչյուր մարդու գործունեության հետ: Բացի այդ՝ մանկավարժական տերմիններն անխզելիորեն կապված են մարդու խոսակցական լեզվի, դրա բովանդակության և բառապաշարի հետ:

Վերն ասվածը թույլ է տալիս կատարել մանկավարժական

տերմինաբանության հետ կապված հիմնախնդիրների վերլուծության համար անհրաժեշտ հետևյալ քայլերը.

- Մանկավարժական տերմինաբանության բնագավառում արդի կարևորագույն հիմնախնդիրների քննության և վերլուծության:

- Յետազոտության առավել հրատապ հիմնախնդիրների գլխավոր ուղղության ներքին բացահայտում, այդ հիմնախնդիրների բարենպաստ լուծումների կամ անհաջողության ներքին հիմնավորումների ներկայացում:

- Գործառնող մանկավարժական տերմինահամակարգի ընդհանուր սկզբունքների, պայմանների և բովանդակության մշակում, որը թույլ կտա կառուցել մանկավարժական տերմինահամակարգի մոդելը և ակնկալվող արդյունքները պրոյեկտել դրանք իրականացնելիս:

Յուրաքանչյուր քաղաքական և մշակութային բարեփոխման բնույթն ու սոցիալական ուղղվածությունն են որոշում այդ գործընթացի տերմինաբանությունը: Ծատ դեպքերում այս գործունակ է բացատրվում մի շարք մանկավարժ-գիտնականների կողմից մանկավարժական բնույթի նոր բառերի ստեղծման հիմնախնդիրը, որոնք հեղինակների ներկայացմամբ համարվում են նոր գիտական տերմիններ: Մանկավարժության տերմինահամակարգ նոր տերմինների ներմուծումը հաճախ կատարվում է առանց այն մանկավարժական երևույթի ու հասկացության նորության ապացույցի, որն այդ տերմինն արտացոլում է, ինչպես նաև առանց հենվելու արդեն գոյություն ունեցող տերմինների և հասկացությունների վրա: Գիտական հանրության ներկայացուցիչները առաջարկում են նոր բառեր, որոնք փորձում են կապել ավանդաբար մանկավարժական համարված հասկացությունների ու երևույթների հետ:

Հայ մանկավարժության հետխորհրդային՝ անկախության շրջանում մանկավարժությունը հեղեղվեց այլ լեզուներից եկած

տերմիններով ու հասկացություններով, որոնք պահանջում էին արդեն իսկ գոյություն ունեցող տերմինների և հասկացությունների հետիրենց ճշգրտումն ու համաձայնեցումը: Այս գործընթացն առավել ուժեղացավ այն ժամանակ, երբ հայոց կրթական համակարգը սկսեց ինտեգրվել եվրոպական կրթատարածքին: Այլալեզու տերմինների փոխառումները հայ մանկավարժության տեսություն և պրակտիկա բերեցին նրա համար նոր հասկացություններ և երևույթներ, որոնք լրջորեն փոխել են հայ կրթական համակարգի պատկերը: Այդպիսի փոխառությունները թույլ են տալիս պնդելու, որ եթե նոր մանկավարժական երևույթները բերված են այլ երկրի կրթական ավանդույթներից, ապա այն կարող անցնել երեք ճանապարհ՝ ա) նրա հետ միասին կփոխառվեն նաև հասկացությունը և տերմինը, բ) մանկավարժական երևույթը «կհայացվի»՝ իր հայերեն հասկացության ու տերմինի վրա, գ) ժամանակի հետ այն դուրս կմղվի հայրենական կրթական պրակտիկայից:

Այս ամենը կատարվում է այն պատճառով, որ կրթական պրակտիկան ոչ միայն արտացոլում է կոնկրետ մանկավարժական երևույթները, այլ նաև, ժամանակի հետ, ծնում է նորերը, որոնք կարիք ունեն ստուգելու իրենց կենսունակությունը: Նրանց էության առավել ճշգրիտ ամրակայումը հասկացություններում այդ երևույթներին հաղորդում է կենսունակություն, տարածվելու հնարավորություն և իմաստավորում: Իսկ դա, իր հերթին, հնարավոր է, եթե հասկացություններն ու տերմինները արտահայտված են լեզվի ավանդույթներում, որի շրջանակներում ձևավորվում է մանկավարժական երևույթը:

Այդ հիմնախնդրի իմաստավորման ժամանակ պետք է նկատի ունենալ երկու հանգամանք: Նախ՝ եթե նոր տերմինների ետևում կոնկրետ մանկավարժական երևույթներ չեն կանգնած, ուրեմն այդ մանկավարժական տերմիններն ընդամենը բառեր են: Երկրորդ՝ եթե

հայ մանկավարժության տեսությունն ու պրակտիկայի համար նոր համարվող տվյալ տերմիններն արտացոլում են վաղուց հայտնի և հաստատված մանկավարժական երևույթներ, այդ դեպքում խոսքը մանկավարժական տերմինաբանական համակարգի և հայերենի «վեճի» մասին է: Հայալեզու և այլալեզու տերմինների հակադրության հիմնախնդիրը պետք է լուծել այլ հիմնախնդիրների համալիրում՝ նրանց հետմիասին:

Տերմինների բազմանշանակությունը համարվում է ևս մեկ կարևոր հիմնախնդիր և արտացոլում է տերմինաբանության վրա մյուս հիմնախնդիրների ազդեցությունը՝ հայոց լեզվի հետ տերմինների կապի թուլացում, մանկավարժների կողմից նոր բառերի և այլալեզու փոխառությունների ներմուծում:

Ոչ հազվադեպ միևնույն տերմինն ունի մի քանի տարբեր հասկացություններ և, ընդհակառակը, միևնույն հասկացություններն արտահայտվում են տարբեր տերմիններով: Նույնիսկ մանկավարժության համար կարևորագույն՝ «կրթություն», «դաստիարակություն», «ուսուցում» տերմիններն ունեն մի քանի և իրարամերժ մեկնաբանություններ: Մանկավարժական տերմինների բազմանշանակությունը ստիպում է հետազոտողներին անընդհատ ճշգրտել դրանց բովանդակությունը իրենց աշխատանքների թեմաներից ելնելով: Սակայն տերմինների և հասկացությունների բովանդակության անվերջանալի «ճշգրտումները» միայն խճճում և ոչ թե լուծում են տվյալ հիմնախնդիրը: Իսկ դա հանգեցնում է տերմինների և հասկացությունների քանակի հետագա ավելացման, նրանց առավել բազմանշանակության, ինչը գիտական առումով ցանկալի չէ:

Մանկավարժական տերմինահամակարգ տերմինների ավելացման գաղափարն ինքնին հանգեցնում է ոչ թե մեկի, այլ մի քանիսի հրապարակում հայտնվելուն, որովհետև իր ետևից ձևավորում է որոշակի տերմինաբանական և իմաստային դաշտ: Դրա սահմանները

կախված են համակարգում նոր տերմինի տեղադրությունից: Օրինակ՝ «հեռավար ուսուցում» տերմինն ամբողջությամբ փոխում է ուսուցչի և սովորողների հարաբերությունների համակարգը և, այդպիսով, ժամանակի հետփոխել կարող է նաև մանկավարժական այն երևույթի էությունը, որը դրված է «ուսուցում» տերմինի հիմքում: Այդ առումով նշված հիմնախնդրի լուծումը կապված է մյուս հիմնախնդրների համալիր լուծումների հետ: Սակայն այդպիսի լուծումը հնարավոր է միայն մանկավարժական տերմինաբանության կայացման և զարգացման հայրենական ավանդույթների հիմքի վրա, որը կառուցված է հայոց լեզվի նորմերին համապատասխան: Այս պայմանները հաշվի առնելը կարող է օժանդակել, մի կողմից, հայրենական կրթական և լեզվական ավանդույթների պահպանմանը, մյուս կողմից՝ հայոց կրթական համակարգի համարժեք մասնակցությանը կրթության բնագավառում համաշխարհային համագործակցությանը:

Մանկավարժության հասկացության-տերմինաբանական ապարատի հիմնախնդրները մանկավարժության տեսության գոյության ողջ ընթացքում առաջին անգամ լուրջ քննարկման և ուսումնասիրության առարկա դարձան 1950-ական թթ. երկրորդ կեսին: Խորհրդային մանկավարժագիտության մեջ այդ տարիներին ամրագրվեց հիմնախնդրի գոյությունը և նրա լուծման անհրաժեշտությունը: Ընդգծվում էին, մասնավորապես, «տերմինաբանական խառնաշփոթը և մանկավարժական գրականության մեջ մասնագիտական հասկացությունների և տերմինների ազատ մեկնաբանումները», ինչը խանգարում էր մանկավարժական գրականության զանգվածային ընթերցողին՝ գաղափար կազմել հասկացությունների և տերմինների բովանդակության վերաբերյալ: Շուտով՝ 1956 թվականին, խորհրդային պետության գիտությունների ակադեմիայի կողմից որոշում ընդունվեց մանկավարժական տերմինների և անվանումների հստակ

դասակարգում սահմանելու մասին: Հիմնախնդիրը վերջնականորեն
լուծելու համար նախաձեռնվեց «Մանկավարժական բառարանի»
(երկու հատորով) հրատարակությունը (1960), ապա նաև՝
«Մանկավարժական հանրագիտարանի» (չորս հատորով)
հրատարակությունը (1964-1968): Այնուամենայնիվ, չնայած այս
հիմնարար աշխատություններին՝ մանկավարժական
տերմինաբանության առնչվող հիմնախնդիրները հետայնու
չլուծվեցին, քանզի կյանքն անընդհատ իր շտկումներն ու
խմբագրումներն էր մտցնում, որոնք հաշվի չառնելն ուղղակի
անհնար էր:

1990-ական թթ. սկզբից մանկավարժության հասկացութային-
տերմինաբանական ապարատի ուսումնասիրման հանդեպ
հետաքրքրությունն ուժեղացավ: Հետաքրքրության աճը, ամենից
առաջ, կապված էր հայրենական մանկավարժության տեսական նոր
հիմքերի որոնման հետ, քանի որ գիտության մեջ ևս հասունացել էր
մարքս-լենինյան տեսության գաղափարախոսական
գերիշխանությունից ազատվելու ձգտումը: 1990-ական թթ.
«Կրթություն» տերմինին աստիճանաբար վերադարձվեց ավան-
դականորեն լայն այն նշանակությունը, որից նա զրկվել էր
խորհրդային իրականության մեջ՝ մարդու տարբեր որակների և
հատկանիշների ձևավորում և զարգացում, ներառյալ նրա
կրթությունը և դաստիարակությունը: «Կրթություն» տերմինի
այսպիսի ըմբռնումը թույլ էր տալիս մանկավարժական
տերմինաբանության համակարգման և կարգավորման համար որոնել
նոր մոտեցումներ՝ այդ ամբողջ գործընթացի ձևավորման ու
զարգացման հիման վրա, և այդ գործընթացը կապել հայոց լեզվի՝
որպես մանկավարժական տերմինաբանության հիմքի հետ:

Նշված հիմնախնդիրները լուծելու նմիտված փորձերն ունեին
մի քանի ուղղություններ: Ամենից առաջ դրանք վերաբերում էին
մանկավարժական գիտությունների տերմինաբանության

օգտագործման մեթոդաբանական հիմնախնդիրների մշակմանը, բառարանագրական գործունեությանը, մանկավարժական տերմինաբանության կարգավորման և համակարգման ուղիների որոնմանը:

Մ. Ա. Գալ ագուզովայի և Գ. Ն. Շտինովայի «Մանկավարժության և կրթության հասկացողային-տերմինաբանական հիմնախնդիրները» աշխատության մեջ, մի շարք մեթոդաբանական խնդիրների թվում, որոնք կանգնած են ժամանակակից մանկավարժական տերմինաբանության առջև, առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվել բառարանագրության մեթոդաբանական խնդիրներին և նրանցում: Յեղիակները, մասնավորապես, ընդգծել են «թեզաուրուսյան մոտեցման» կարևորությունը, որը կարող է ապահովել տեղեկատվական-որոնողական համակարգերի պայմաններում տերմինների ստանդարտացումը:

Մ. Ա. Գալ ագուզովայի և Գ. Ն. Շտինովայի առաջարկած մոտեցումն իր հետագա հիմնավորումը և զարգացումը ստացավ Վ. Մ. Պոլոնսկու աշխատություններում:

Գիտնականների կողմից նշվել են ժամանակակից մանկավարժական տերմինաբանության մի շարք հիմնախնդիրներ, որոնք հրատապ և նույնիսկ են պահանջում: «Տերմինների հայտնաբերում», «այլալեզու տարբերով անհարկի ծանրաբեռնվածություն», «հիմնական հասկացողությունների ազատ մեկնաբանումներ», «բազմանշանակություն, հոմանշություն, տերմինի և հասկացողության հակասություն», «տերմինների բազմակարգումներ», «հասկացողության ակնհայտ իրական գոյության պարագայում՝ տերմինի բացակայություն» [96, էջ 16-23]. Երկրորդ կարևորագույն հիմնախնդիրներ, որոնց և նույնիսկ պարագայում մանկավարժական տերմինաբանությունը շարունակում է մնալ անկատար: Ռուս մանկավարժագետ Վ. Մ. Պոլոնսկին նշված և մյուս հիմնախնդիրներին և նույնիսկ առումով նշում է մանկավար-

ժակ ան տերմինաբանության ստանդարտացման անհրաժեշտությանը՝ որպես մանկավարժագիտության առանձին բաժին:

Մանկավարժագետների մի խումբ պնդում է, որ տերմինաբանության բնագավառում առկա հիմնախնդիրների լուծման ուղիներից մեկը կարող է լինել տերմինաբանական համակարգի տիրապետման մակարդակի բարձրացումը՝ որպես մանկավարժների պրոֆեսիոնալ գրագիտության մակարդակի բարձրացման բաղկացուցիչ տարր: Վ. Վ. Կրասկին գրում է. «Մանկավարժական տերմինաբանության մեջ գործերի վիճակն այնքան էլ բարվոք չէ: Տերմինաբանության հստակություն և միանշանակություն՝ ահա գիտական մեթոդաբանության անմիջական պահանջը. գիտության համար բուրորովին էլ միևնույն չէ, թե ինչպիսի՛ բառեր են օգտագործվում, և թե ի՛նչ հասկացության միջավայրից են դրանք վերցված» [60, էջ 43, 115]:

Գիտականների ձգտումը՝ լուծել մանկավարժական տերմինաբանության էական հիմնախնդիրները, իր արտահայտությունը գտավ բառարանագրական ակտիվ գործունեության մեջ, որը գլխավորապես ուղղորդված էր մանկավարժության առանձին բաժինների տերմինների համակարգմանը: Հրատարակված բառարանները շատ բանով օգնեցին մանկավարժագետներին և պրակտիկ մանկավարժներին՝ բազմաթիվ նոր տերմինների և հասկացությունների բովանդակությունների պարզաբանման առումով: Այնուամենայնիվ, այդ հրատարակություններին միավորում է ոչ բավարար չափով հիմնավորված մեթոդաբանական մի եղանակ՝ հեղինակներն այդ բառարաններում գետեղել են տերմիններ առանց դրանց բովանդակությունների և մանկավարժության տեսության ու պրակտիկայում առկա մանկավարժական երևույթների հետ հարաբերակցության հստակեցման:

Այդ դժվարությունները, որ հայտնվում են բառարանների և

հանրագիտարանների կազմողների ճանապարհին, կապում են մանկավարժության ոլորտում, նրա տեսության մեջ և պրակտիկայում կատարված փոփոխությունները, ինչպես նաև այդ փոփոխություններն արտահայտող նորագույն տերմինաբանությունն արտացոլելու ձգտման հետ: Սակայն ըստ էության տերմինաբանության կարգավորում և համակարգում, որպես կանոն, տեղի չի ունենում: Դա բացատրվում է առնվազն երեք կարևորագույն պատճառներով:

Առաջինը, մեր կարծիքով, այն է, որ տերմինները բառարաններում և հանրագիտարաններում գետեղվում են այբբենական հերթականությամբ, առանց որևէ ներքին բովանդակային հաջորդականության, ինչը դժվարացնում է ամբողջ տերմինային բառապաշարը տեսնել որոշակի աստիճանակարգության մեջ, որոշակի համակարգվածությամբ՝ պատկերացում կազմելու համար նրանց մասին իբրև ամբողջության: Այս առումով իր տեսակի մեջ եզակի բացառությունն է Վ. Մ. Պոլոնսկու «Կրթության և մանկավարժության բառարանը» [99], որը յուրօրինակ ձևով ապացուցում է, որ տերմինների ամբողջությունը ներկայացնելով որպես համակարգ կարելի է բառարանագրական գործունեության հետ համագործակցելու միջոցով լուծել տերմինաբանության ոլորտի շահիմնախնդիրներ:

Մյուս պատճառը, մեր ընկալմամբ, այն է, որ մանկավարժական բառարաններում միտում կա մանկավարժական ավանդական տերմինները տալ «նորագույն» մեկնաբանություններով՝ առանց հաշվի առնելու կոնկրետ տերմինի և հասկացության ձևավորման ու զարգացման պատմությունը: Ահա թե ինչու համանման մոտեցման դեպքում անհրաժեշտություն կա մանկավարժական բառարանի մշտական, գործնականում համարյա ամեն տարի հրատարակության, ինչն, անշուշտ, իրատեսական չէ, քանի որ այդպիսի հնարավոր վերահրատարակությունները չափազանց կդժվարացնեն թե՛

գիտնականների և թե՛ արակտիկ մանկավարժների գործն ու աշխատանքը:

Մյուս պատճառը մենք տեսնում ենք այն իրողության մեջ, որ բառարանների հեղինակները ձգտում են իրենց հրատարակություններում ներառել նոր բառեր և այլալեզու տերմիններ: Այդպիսի փոխառությունները մանկավարժական բառարաններ են ներառվում առանց բացահայտելու այն մանկավարժական երևույթները, որոնք ընկած են կոնկրետ տերմինի հիմքում: Ակնհայտ է, որ տերմինը դեռ պետք է անցնի որոշակի ստուգում ժամանակի մեջ՝ մինչև կոնկրետ մանկավարժական բառարանում հայտնվելը, հակառակ դեպքում որպես «նոր» դիտվել չի կարող: Այլ կերպ ասած՝ «նոր» համարվելու համար տվյալ տերմինը նախափոխ ապացուցած լինի տերմին լինելու իր իրավունքը:

Ամբողջության մեջ կարելի է ասել, որ ժամանակակից մանկավարժական բառարանագրության վերլուծությունից ակնհայտ է դառնում որոշակի հակասություն մանկավարժական տերմինաբանության մշտական նորացման և այդ տերմինաբանության մշակման համար մեծ նախապատրաստական աշխատանքի ու համակարգվածության միջև: Այս հակասության լուծված չլինելը վկայում է մանկավարժական տերմինաբանական բառարաններ և հանրագիտարաններ կազմելու հին, ավանդական մոտեցումների պահպանման մասին:

Մանկավարժական տերմինաբանության կարգավորման և համակարգման ուղղությամբ վերջին տասնամյակներում իրականացված աշխատանքներն անտարակույս նպաստել են տվյալ բնագավառում առկա հիմնախնդիրների որոշ մասի լուծմանը, ինչպես նաև եթե ոչ լուծել, ապա գոնե մատնանշել են այն բացթողումները և թերությունները, որոնք առկա են: Այդ շրջանի գիտական ձեռքբերումների թվին կարելի է դասել այնպիսի հետազոտական աշխատանքների ի հայտ գալը, որոնք հստակորեն վերաբերում են

մանկավարժական տերմինաբանության չլուծված հիմնախնդիրներին, որոնցում բացահայտվել են մանկավարժական տերմինաբանության կարգավորման ու համակարգման արդի դժվարությանները, որոնցում նաև ցույց են տրվել մանկավարժական տերմինաբանության մշակման մեջ ազգային և եզրվի ավանդույթները հաշվի առնելու բացառիկ կարևորությունը:

Որպես չլուծված հիմնախնդիր պետք է համարել, նախև առաջ, մանկավարժական տերմինաբանության համակարգման փորձերը՝ առանց ՀՀ-ում մանկավարժական տերմինաբանության ձևավորման և զարգացման պատմությունը և ընդհանուր վերլուծելու, ինչը դժվարացնում է ժամանակակից հիմնախնդիրների իմաստավորումը և լուծման ուղիների որոնումը: Երկրորդ՝ բացակայում է մանկավարժական տերմինաբանության հիմնախնդիրների լուծման նկատմամբ համալիր մոտեցումը: Մանկավարժագետների համաձայնությունն առանձին տերմինների միասնական գործածության շուրջ խիստ անբավարար է խնդրի լուծման առումով. անհրաժեշտ է նրանց փոխհամաձայնությունը մանկավարժական տերմինահամակարգի բովանդակային նույնության և գործառնության միասնական սկզբունքների ու պայմանների շուրջ: Այս նպատակով մշակվել է մանկավարժական տերմինների և հասկացությունների համակարգի մի մոդել, որը ներառում է հետևյալ բաղադրիչները.

- գործառնության սկզբունքներ,
- գործառնության պայմաններ,
- մոդելի բովանդակություն,
- ակնկալվող արդյունք:

Մշակված մոդելը ենթադրում է մանկավարժական տերմինահամակարգի գործառնության որոշակի կողմնորոշիչներ, որոնք հիմնված են մանկավարժական տերմինաբանության ձևավորման ամբողջ ընթացքի և զարգացման վերլուծության վրա,

ինչպես նաև տերմինին՝ որպես տվյալ և եզրվի միավորի նկատմամբ վերաբերմունքի վրա:

Սկզբունքներ ասելով պետք է հասկանալ մանկավարժական տերմինահամակարգի գործառնության հանդեպ պահանջների ամբողջություն: Սկզբունքները հանգում են հետևյալին.

- տերմինը պետք է լինի ճշգրիտ իրենով նշանակված հասկացության բովանդակությունն արտացոլելիս.

- տերմինը պետք է լինի սեղմ և չհակասի տվյալ և եզրվի բառակազմական կանոններին.

- տերմինաբանության մեջ նոր տերմինների ներմուծումը հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ ապացուցված է նրա բովանդակած հասկացության կամ երևույթի նորությունը, և երբ այն հենվում է արդեն իսկ գոյություն ունեցող հասկացության վրա.

- նոր տերմինների և հասկացությունների համար՝ տերմինաբանական դասակարգման մեջ պրոտեցիալ տեղի առկայություն.

- յուրաքանչյուր հասկացություն պետք է ունենամիայն մեկ տերմին, յուրաքանչյուր տերմին պետք է իրենով նշանակի միայն մեկ հասկացություն:

Նշված սկզբունքները կարող են պահպանվել միայն որոշակի պայմանների առկայությամբ, որոնց թվին են դասվում.

- Տերմինաբանական համակարգը կազմվում է միմյանց հետ փոխկապակցված տերմիններից, հասկացություններից և երևույթներից:

- Տերմինաբանական համակարգն արտացոլում է գիտամանկավարժական տեսության կառուցվածքը:

- Տերմինաբանական համակարգը քարացած չէ. այն մշտապես փոփոխվում է և նորանում:

- Տերմինաբանական համակարգը, նրա սկզբունքներն ու պայմանները պետք է հասկանալի լինեն կրթական գործընթացի

բոլոր մասնակիցներին:

- Տերմինաբանական համակարգը ներառում է տարամակարդակ տերմիններ. տարամակարդակությունն արտահայտում է տերմինների նշանակալիություն աստիճանը գիտամանկավարժական տեսություն համակարգում:

- Տերմինաբանական համակարգը հանդիսանում է մանկավարժական գիտական հանրության կողմից համընդհանուր համաձայնություն ձեռք բերված արդյունք՝ հիմնված ոչ թե մեկ առանձին տերմինի կամ տերմինների խմբի, այլ ամբողջական տերմինահամակարգի գործառնության ընդհանուր սկզբունքների և պայմանների վրա:

Մանկավարժական տերմինների և հասկացությունների համակարգի գործառնության սկզբունքների հաստատումը և դրանց իրականացման պայմանները իրենց արտացոլումն են գտնում մանկավարժական տերմինահամակարգի մոդելների բովանդակության մեջ: Մանկավարժական տերմինների մշակվող մոդելների բովանդակությունը հիմնված է Հայաստանում մանկավարժական տերմինաբանության կազմավորման և զարգացման ընթացքի լուրջ ուսումնասիրության վրա և այդ առումով արժանի է առանձին քննության:

Գործառնության սկզբունքների իրականացման և մի շարք կարևոր պայմանների հիման վրա հնարավոր է մշակված մոդելի օգտագործումից ստանալ ընդհանուր ակնկալվող արդյունքներ.

- Յուրաքանչյուր մանկավարժական հասկացության ու երևույթի՝ մեկ տերմինի ամրագրում.

- Մանկավարժական տերմինը կարող է միանշանակորեն արտացոլել իր միջոցով ամրագրված մանկավարժական հասկացության ու երևույթի էությունը.

- Հնարավոր է բոլոր մանկավարժական տերմինների ճշգրտումն իրենց սեղմության և հայոց լեզվի՝ պատմականորեն

ծևավորված նորմերին ու օրինաչափության ներքին համապատասխանության տեսանկյունից.

• Տերմինաբանական համակարգում մանկավարժական այն պոտենցիալ տերմինների տեղի որոշում, որոնց պահանջը մանկավարժության նտեսությունում կարող է առաջանալ :

Այսպիսով՝ մանկավարժական տերմինաբանության բնագավառում արդի հիմնախնդիրների վերլուծությանը և նրանց ուսումնասիրության մի շարք ուղղության ներքին քննարկումը թույլ էն տալիս մշակել տերմինաբանական նշված հիմնախնդիրների լուծման ընդհանուր մոտեցումներ: Առաջարկված մոտեցումները կարող են հանդիսանալ կողմնորոշիչներ ժամանակակից գիտամանկավարժական տեսության նոր մեթոդաբանական ուղղության ներքին որոնման ժամանակ:

Տերմինաբանության կարգավորումը, իրականության համարժեք ըմբռնումը և այդ նպատակով համապատասխան լեզվական արտահայտության ներքին մշակումը կարևոր նշանակություն ունեն յուրաքանչյուր գիտության, այդ թվում՝ մանկավարժության համար, որի հասկացության ապարատը, պայմանավորված մի շարք օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ պատճառներով, կարիք ունի հետագա կատարելագործման:

Մանկավարժության մեջ շատ թյուրիմացություններ և սուր բանավեճեր, ինչպես ժամանակին գրել է Կ. Դ. Ուշինսկին, ծագել են բառերի, հասկացությունների ու տերմինների ոչ միանշանակ կամ ոչ ճիշտ օգտագործման պատճառով: Տարբեր կրթական խնդիրների քննարկումները, մանկավարժական հանդեսներում մասնագիտական բանավեճերը շատ բանով կլինեին արդյունավետ և հիմնավորված, եթե նրանց հեղինակները տերմիններին տային մեկ և միևնույն նշանակությունը [126, էջ 29], ինչը թույլ կտար խուսափել բանավիճային նյութի և առարկայի շուրջ հնարավոր տարըմբռնումներից և երկիմաստության ներքին:

Մեծ մանկավարժի այս նկատումը՝ գիտության միասնական լեզուն ունենալու մասին, իր հրատապությամբ պահպանում է նաև այսօր:

Գիտական մտքի և հասարակական պրակտիկայի զարգացումը ստեղծում են գիտության լեզվի, լեզվական միջոցների ընտրության հետագա կատարելագործման օբյեկտիվ անհրաժեշտությունը՝ ստուգապես և միանշանակ արտահայտելու համար գիտական գիտելիքը նյութական նշանային ձևի մեջ: Այդպիսի լեզուն պետք է հենվի համոզիչ փաստերի, դրանց ճշմարիտ ներկայացման և փոխանցման համար համապատասխան բառերի վրա: Այս դրույթն առանձնահատուկ նշանակություն ունի մանկավարժության համար, որի հասկացության-տերմինաբանական ապարատը, պատմական հանգամանքների բերումով՝ առավել, քան մյուս գիտությունները, կարիք ունի առավելագույն ճշգրտության և միանշանակության:

Գիտության հասկացության-տերմինաբանական ապարատի վիճակը թույլ է տալիս դատել տվյալ գիտության համապատասխան տեսության զարգացման աստիճանի մասին, լուսաբանել մարդու կրթության և դաստիարակության գործընթացում ծագող՝ ռեալ օբյեկտների հարաբերությունների տարբեր կողմերը և ճանաչողական խնդիրների բազմաձևությունը: Հասկացությունների վրա հենվելը հանդիսանում է անհրաժեշտ պայման տեսական մոդելների ուսումնասիրման և կառուցման, իրենց շարժման և հեռանկարի մեջ ուսուցման գործընթացների իմաստավորման համար, որը թույլ է տալիս առավել հստակ ճանաչել ուսումնասիրության առարկան և նրա վերաբերյալ կառուցել համապատասխան հայեցակարգ:

Մանկավարժության տերմինաբանական հարցերի մշակումը կրթության համակարգում հատկապես հրատապ է բարեփոխումների շրջանում՝ հայրենական և արտասահմանյան տեղեկատվական

աղբյուրներում օգտատերերի ազատ մուտքի, տեխնոլոգիական նոր հնարավորությունների և տարբեր երկրների գիտնականների համագործակցության պայմաններում:

Հանրակրթական և մասնագիտական դպրոցի վերակառուցումը, նոր չափորոշիչների ներմուծումը, նոր տեսակի ուսումնական հաստատությունների ստեղծումը նշանակալից չափով հարստացրել են գիտությունը նոր հասկացություններով, ուժեղացրել նոր տեխնոլոգիաների համակարգման և կարգավորման նկատմամբ պահանջը: Առաջացել են նոր հասկացություններ և տերմիններ, որոնք վերաբերում են կրթության համակարգի կառավարմանը, ուսումնական հաստատությունների ատեստավորմանը և հավատարմագմանը, կրթության բովանդակությանը և նպատակներին, համակարգչային տեխնիկայի և տեղեկատվության միջոցների օգնությամբ ուսուցմանը: Մանկավարժական գիտության բառարան ավելի ու ավելի լայնորեն է մտնում համացանցի հետ առնչվող տերմինաբանությունը:

Չնայած հիմնախնդրի հրատապությունն ու նշանակությունը՝ մանկավարժության հասկացությունային-տերմինաբանական ապարատն առայսօր մնում է թույլ ուսումնասիրված: Մանկավարժական գիտությանն արդարացիորեն քննադատում են նրա առարկայի, սեփական օրենքների, կատեգորիաների, հիմնական հասկացությունների ազատ մեկնաբանությունների, նրա բազմախնդրայնության, հոմանիշների առկայության համար: Շատ տերմիններ հակասական են կամ չեն համապատասխանում հասկացությունը: Իրականում հասկացությունը չունի իր համարժեք տերմինը: Ուսումնական ձեռնարկներում և դասագրքերում չկա միասնական մեկնաբանություն մանկավարժության կարևորագույն կատեգորիաների՝ դաստիարակության, ուսուցման, կրթության համար: Մանկավարժական բառապաշարը հաճախ ծանրաբեռնված է այլալեզու տարրերով: Մանկավարժության նոր

հասկացողությունների, տերմինների և նույնիսկ կատեգորիաների հայտնաբերումը դառնում է ոչ ինքնանպատակ: Համընդհանրական մանկավարժական տերմինները մեխանիկորեն փոխարինվում են նորերով, որոնք փոխառվել են մյուս գիտություններից՝ ամբողջ համակարգի առանց քննադատական վերանայման, ինչը հանգեցնում է առավել մեծ խառնաշփոթի:

Տերմինաբանական «պայթյունը» վերաբերեց ոչ միայն մանկավարժության առանձին հասկացողություններին, այլև դրանք կազմող գիտակարգերին: Տասնյակ հայտնի մանկավարժների կողմից վերջին ժամանակներում ավելացան «ինքնորոշման մանկավարժություն», «մոդալություն մանկավարժություն», «սուրբգրային մանկավարժություն», «նույնականացնող մանկավարժություն», «ինտեգրալ մանկավարժություն», «նոր մանկավարժություն», «զարգացման մանկավարժություն», «միջավայրի մանկավարժություն», «սաղմնային (պրենատալ) մանկավարժություն», «էմբրիոնալ մանկավարժություն» և բազում այլ տերմիններ:

Չուգահեռաբար՝ տասնամյակներով ձգվում են բանավեճերը մանկավարժության այնպիսի հիմնարար հասկացողությունների փոխարաբերակցության շուրջ, ինչպիսիք են կրթությունը, դաստիարակությունը, ուսուցումը, զարգացումը:

Դրանցից ո՞րն է առավել լայն արմատական հասկացողությունը, որից էլ ձևավորվում են մնացյալները:

Հիմնախնդրի լուծման բարդությունը խորանում է նրանով, որ մանկավարժության մեջ շատ հասկացողություններ բխում են մեկը մյուսից, նրանց նշանները հաճախ ընդհանուր են, այդ պատճառով դժվար է դրանք իրարից տարբաժանել և տեղադրել աստիճանակարգային եղանակով: Բանասիրական, տերմինագրական, լեզվաբանական, պատմական և մյուս առաջադրված մոտեցումները հիմնախնդիրն առայսօր այդպես էլ չեն լուծել:

Մանկավարժությունն հասկացողային-տերմինաբանական ապարատի կարգավորումը կարևոր է նաև միջազգային կրթական տարածք մտնելու առումով, քանի որ, բացի ազգային լեզուների անջրպետից, գոյություն ունեն նաև տարբերություններ հայրենական և արտասահմանյան հասկացողային համակարգերի, հետևաբար նաև տերմինների նշանակության միջև:

Մասնավորապես մեր երկրում տերմինաբանությունն ունի ոչ միայն գիտական, այլև սոցիալական արժեք: Տերմինը հանդես է գալիս որպես յուրօրինակ կատալիզատոր, սահմանման աղբյուր և հիմնախնդրի գիտակցում: Կա տերմին՝ կա հիմնախնդիր, չկա տերմին՝ չկա հիմնախնդիր: Կախված տերմինի այս կամ այն մեկնաբանությունից՝ կարող է տրված լինել օբյեկտիվ կամ սխալ գնահատական գործերի փաստացի վիճակի վերաբերյալ:

Տերմինաբանության հարցերը գոյություն ունեն ունեցել մանկավարժության ծննդից սկսած, բազմիցս արծարծվել մանկավարժական հրատարակություններում՝ մենագրություններում և գիտական ատենախոսություններում, քննարկվել իրավասու մարմինների կողմից:

Այն փաստը, որ հիմնախնդիրը մնում է չլուծված, մեր կարծիքով, բացատրվում է մի շարք օբյեկտիվ ու սուբյեկտիվ պատճառներով:

Դաստիարակությունը հայտնվել է շատ ավելի վաղ, քան մանկավարժական մասնագիտական գործունեությունը: Ծառ դեպքերում այդ գործունեությունն այսօր էլ մնում է տարերային և անկառավարելի՝ հիմնված էմպիրիկ փորձի և դաստիարակողների ողջամտության, ինչպես նաև ժողովրդական իմաստնության վրա՝ առանց հստակ կանխատեսելի և ծրագրավորվող արդյունքների: Այստեղ ամփոփված է մի հանգամանք, որը պատմականորեն պայմանավորված է մանկավարժական գիտության լեզվի և հասկացողությունների համակարգի անբավարար հստակության:

Այ ու ս պատճառն այն է, որ լինելով հումանիտար բնագավառի գիտություն՝ մանկավարժությունը հրատապ է համարում բազմաթիվ պատմական հասկացություններ և տերմիններ, որոնք պահպանում են բազմադարյան պատմությունը՝ արձանագրելով տեսության և պրակտիկայի ժամանակային զարգացումը: Այս առումով մանկավարժության տերմինաբանությունն էականորեն տարբերվում է գիտա-տեխնիկական տերմինաբանությունից, որի կարգավորման փորձի վրանահեղում է:

Եվ, վերջապես, մանկավարժական գիտությունը ներառում է տասնյակ ուղղություններ, հոսանքներ և հեղինակային դպրոցներ, որոնք հավակնում են ինքնուրույնության: Այդպիսով՝ ծագում է միասնական մանկավարժության հիմնախնդիրը:

Չե տևաբար՝ կարգավորումն անհրաժեշտություն է:

Երրորդ գլխի եզրակացություններ

1. Մանկավարժական տերմինաբանության կատարելագործման համար կարևոր է նրա արդի վիճակի վերլուծությունը՝ զարգացման գործընթացի ինչպես մանկավարժական, այնպես էլ լեզվափմաստաբանական բնույթը հաշվի առնելով: Եթե տերմինաբանությունն իրենից ներկայացնում է լեզվական համակարգ, ապա նպատակահարմար է նրան վերաբերող հետազոտություններում նկատի ունենալ որոշակի լեզվաբանական չափանիշներ: Այս տեսանկյունից ենք մենք քննում դաստիարակության տեսության հասկացության-տերմինաբանական ապարատի և գիտական միջանի բնագավառների (հոգեբանություն, սոցիոլոգիա, սոցիալական մանկավարժություն) տերմինաբանության փոխգործակցությունը և դրա որոշ արդյունքները:

2. Մանկավարժության և հոգեբանության միջև օբյեկտիվորեն առկա փոխադարձ սերտ կապը տեսական մակարդակում արտահայտվում է նրանով, որ մանկավարժությունն ակտիվորեն օգտվում է

հոգեբանության հասկացություններին, որոնք ոչ միայն թույլ են տալիս ձեռք բերել շատ դժվարություններին կրթության և դաստիարակության երևույթները իմաստավորելիս, այլ և ծառայում են մանկավարժական հետազոտական խնդիրների հաջող լուծմանը, ընդլայնում են գիտության տերմինաբանական համակարգը:

3. Մանկավարժական տերմինաբանության բնագավառում արդի հիմնախնդիրների վերլուծությունը և նրանց ուսումնասիրության մի շարք ուղղությունների քննարկումը թույլ են տալիս մշակել տերմինաբանական նշված հիմնախնդիրների լուծման ընդհանուր մոտեցումներ: Առաջադրված մոտեցումները կարող են հանդիսանալ կողմնորոշիչներ ժամանակակից գիտամանկավարժական տեսության նոր մեթոդաբանական ուղղությունների որոնման ժամանակ:

4. Մանկավարժության հասկացության ին-տերմինաբանական ապարատի մշակման համար կարևոր փուլ է համարվում հասկացությունների խմբավորումը և համակարգումը, ինչպես նաև դրանց սահմանումը: Մանկավարժության հասկացության ին-տերմինաբանական ապարատի մշակման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել ժամանակակից ամբողջ համատեքստը, այն է՝ գիտական աշխատություններում, ատենախոսություններում և քառագործածությունները, ինչպես նաև գոյություն ունեցող մանկավարժական հանրագիտարանների և բարարանների բառապաշարը:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒ ԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ամփոփելով հետազոտության արդյունքները՝ հանգում ենք հետևյալ եզրակացությունների՝

1. Տերմինաբանությունը, որ լեզվի բառապաշարի նշանակալի մասն է կազմում և դրսևորվում է որպես գիտության լեզվի իմաստաբանական միջուկ, այսօր հետազոտողների ավելի մեծ ուշադրությունն է գրավում, ըստ որում՝ տերմինագիտությանը՝ որպես տերմիններով զբաղվող գիտությանը, արդի գիտակարգերի համակարգում ամենից գերակատեղերից մեկն է հատկացվում:

2. Գիտության ամեն մի ճյուղի հասկացական-տերմինաբանական հիմքի զարգացումը, համակարգումը և կատարելագործումը գիտության, այդ թվում՝ մանկավարժության հարատև և մշտապես արդիական խնդիրներից են: Գիտության այս կամ այն ոլորտի զարգացումն անխուսափելիորեն նոր հասկացությունների ու տերմինների, այլև դրանց ճշգրտման, վերիմաստավորման, սրբագրման և արդեն եղածների կարգավորման պահանջ է դնում:

3. Մանկավարժական տերմինաբանության ուսումնասիրման հարցում միջառարկայական մոտեցումը թույլ է տալիս օբյեկտիվորեն գնահատել նրա յուրահատկությունը, համակարգել կառուցվածքը, հետևաբար նպաստել մանկավարժական իմացության կանոնակարգմանը:

4. Արդի սոցիալ-քաղաքական պայմաններում մանկավարժության հասկացական-տերմինաբանական գիտնանոցով հաստատվում են մանկավարժական գործունեության բնույթի որոշակի փոփոխություններ: Այդ պատճառով ներկայումս նկատելիորեն բարձրացել է հետաքրքրությունը տերմինաբանության կարգաբերման և կատարելագործման խնդիրների նկատմամբ:

5. Յուրաքանչյուր գիտության, այդ թվում նաև մանկավարժական գիտության մեթոդաբանությունը պահանջում է

ճշգրիտ և միանշանակ տերմինաբանության մշակում, որը կարևոր է թե՛ տեսաբանների, թե՛ գործնական մանկավարժության մեջ զբաղվողների համար: Միակ, ճշգրիտ, միանշանակ մանկավարժական տերմինաբանությունը մանկավարժության հիմնախնդիրների քննարկման ժամանակ փոխըմբռնման և արդյունավետության կարևորագույն միջոց է:

6. Սոցիալական մանկավարժության հասկացությունների համակարգին բնորոշ են այնպիսի իմաստաբանական գործընթացներ, ինչպիսիք են բազմիմաստությունը, հոմանշությունը, հականշությունը, փոխաբերությունը: Առավել սուր է դրված սոցիալական մանկավարժության բազմաթիվ հասկացությունների ծավալային հոմանշության խնդիրը, մասնավորապես՝ սոցիալականացման, սոցիալական դաստիարակության, սոցիալական միջավայրի և այլն: Այդ առնչությամբ ակնհայտ է դառնում, որ անհրաժեշտ է սոցիալական մանկավարժության կատեգորիաների և հասկացությունների գիտական իմաստավորում:

7. Ժամանակակից մանկավարժության տեսության և կրթական պրակտիկայի զարգացումը զուգակցվում է մանկավարժական տերմինաբանության բնագավառում ծագած հիմնախնդիրների մի ողջ համալիրի հետ: Դրանց թվին են պատկանում, մասնավորապես, մանկավարժական տերմինների բազմանշանակությունը, այլընտրանքից պատճենումը, գիտական շրջանառության մեջ նոր բառերի ներդրումը, որոնք հավակնում են տերմինների դեր կատարել:

8. Ներկայումս հասունացել է մանկավարժության մեջ կիրառվող բուն իսկ տերմինների, հասկացությունների էության համակողմանի վերլուծության անհրաժեշտությունը: Անհրաժեշտ է մշակել մանկավարժության գիտական տերմինաբանության համակարգման հիմունքներ, որոշել տերմինների համաստորադասության կարգը, գիտականորեն հիմնավորել դրանց

կիրառության օրինաչափությունը տեսական վերլուծության
ընթացքում:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աղայան Է., Տերմինազիտություն (դասախոսություն), Եր., Երևանի համալսարանի հրատ. 1976. – 52 էջ:
2. Ամիրջանյան Յու. Ա., Սահակյան Ա. Ս., Մանկավարժություն. ուսումնական ձեռնարկ մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար: Եր., «Մանկավարժ» հրատ., 2004. – 456 էջ:
3. ՀՀ օրենքը «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին»:
4. ՀՀ օրենքը «Կրթության մասին»:
5. Ղույումջյան Գ. Ե., Մանկավարժություն // Դասագիրք բուհերի համար. 2 գրքով, գիրք I, Եր., «Չանգակ-97», 2005. – 464 էջ:
6. Մանուկյան Ս. Պ., Ընդհանուր մանկավարժություն, Եր., «Չանգակ-97», 2005. – 560 էջ:
7. Նալչաջյան Ա., Հոգեբանական բառարան, Եր., «Լույս», 1984. – 340 էջ:
8. Ռոգենտալ Մ. Մ., Փիլիսոփայական բառարան, Եր., «Հայաստան», 1975. – 468 էջ:
9. Адонина О. Д., Лингвистическая характеристика экономической терминосистемы современного французского языка: на материале французской терминографии: автореф. дисс. канд. филол. наук. М., 2005. – 18 с.
10. Андреева Г. М., Социальная психология, М., “Аспект Пресс”, 2004. – 365 с.
11. Андреева Е. А., Социальные проблемы детей в современный период развития российского общества // Педагогическая наука и практика - региону: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 22-23 апреля 2003. Ставрополь, 2003.
12. Бабина Л. В., Концептуальная деривация и ее проявление на языковом уровне // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Тамбов, изд-во ТГУ им. Т. Р. Державина. 2005. – С. 141-149.
13. Безрукова В. С., Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: Автореф. дис. док. пед. наук. Казань, 1983. – 42

с.

14. Бирюкова М. В., Сотношение понятий “Социализация”, “Адаптация”, “Воспитание”, “Развитие” в современной педагогике. Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. 2008. 1/5, с. 8-12.
15. Блинов В. И., Сергеев И. С., Частная школа: проблема цели воспитания и обучения. “Преподаватель”, 2001, N2, с. 19-28.
16. Блох М. Я., Теоретические основы грамматики. М., “Высшая школа”. 2004. – 237 с.
17. Болдырев Н. Н., Категориальный уровень представления знания в языке: модусная категория отрицания. Журнал “Когнитивные исследования языка”. Изд-во: Общероссийская общественная организация “Российская ассоциация лингвистов-когнитологов”, Тамбов, 2010, вып. 7, с. 45-59.
18. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В., Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-н/Д., 1999. – 560 с.
19. Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М., Педагогика: Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., “Академия”, 2007. – 496 с.
20. Будагов Р. А., История слов в истории общества. М., “Просвещение”, 1971. – 270 с.
21. Булкин А. П., Локтюшин. Систематизация педагогических понятий. Вестник МГЛУ. Выпуск 562, с. 66-78.
22. Василькова Ю. В., Василькова Т. А., Социальная педагогика: курс лекций. Учебное пособие для студ. пед. вузов и колледжей. М., “Академия”, 2004. – 440 с.
23. Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. М., изд. МГОУ, 2008. N4. – 190 с.
24. Виноградов В. Я., Основные типы лексического значения слова. “Вопросы языкознания”. 1953, N5, с. 3-29.
25. Волкова И. М., Стандартизация научно-технической терминологии. М., Изд-во стандартов, 1984. – 199 с.
26. Галагузова М. А., Штинова Г. Н., Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования. “Педагогика”, 1997, N6, с. 17-21.
27. Галанин Д. Д., Образование и обучение. М., Тип. О. Л. Сомовой, 1912. – 67 с.
28. Гарунов М. Г., Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М., Педагогическое общество России, Флинта, Наука. 1999. – 354 с.

29. Гвишиани Д. М., Лапина Н. И., Краткий словарь по социологии. М., Политиздат, 1988. – 342 с.
30. Гетманова А. Д., Логика: Словарь и задачник [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов. М., “ВЛАДОС”, 1998. – 336 с.
31. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. СПб, ПРАЙМ ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
32. Гинецинский В. И., Основы теоретической педагогики СПб. Изд-во. СПбУ, 1992 –154 с.
33. Голованова Е. И., Базовые когнитивные понятия и развитие терминоведения // Вести. Удмурт. ун-та. Сер. История и филология. 2010. Вып. 2, с. 85-91.
34. Голованова Е. И., Категория профессионального деятеля: Формирование. Развитие. Статус в языке. Вестник Челябинского государственного университета 2013, N24(3/5). Вып. 82, с. 13-18.
35. Голованова Н. Ф., Педагогические основы социализации младшего школьника, Дис. д-ра. пед. наук, СПб, 1997. – 456 с.
36. Гончаренко С. У., Украинский педагогічний словник, Либідь, 1997. – 376 с.
37. Горский Д. П., Вопросы абстракции и образования понятий. М., изд-во АН СССР, 1961. – 351 с.
38. Григорьев С. И., Новая научная и учебная дисциплина // “Педагогика”. 1999. N2, с. 20-25.
39. Гринев С. В., Исторический систематизированный словарь терминов терминоведения. М., 1998, – 96 с.
40. Гринев С. В., Когнитивное терминоведение. “Научно-техническая терминология”. М., 2002. Вып. 1, с. 11-15.
41. Гринев С. В., Терминоведение на пороге третьего тысячелетия // Научно-техническая терминология. М., 2000, Вып. 1, с. 31-34.
42. Даниленко В. П., Лексика языка науки. Терминология. Автореф. дис. док. филол. наук, 1977. – 41 с.
43. Даниленко В. П., Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М., “Наука”, 1977. – 246 с.

44. Диалектическая концепция понятия /Под. ред. А.П.Шептулина. Минск. 1982. – 352 с.
45. Дюркгейм Э., Социология образования. // Пер. с фр. Т. Г. Астаховой. Научн. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. М., “ИНТОР”, 1996. – 80 с.
46. Кантор И. М., Педагогическая лексикография и лексикология. М., “Просвещение”, 1968. – 200 с.
47. Кантор И. М., Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М., “Педагогика”, 1980. – 230 с.
48. Каптерев П. Ф., Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды. М., “Педагогика”, 1992, N3-4, с. 71-76.
49. Кичева А. И., Актуальные понятия современной педагогики. М., “Педагогика”. 2003. N7, с. 44-60.
50. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М., “Академия”, 2000. – 176 с.
51. Колеченко А. К., Энциклопедия педагогических технологий. СПб., “Каро”, 2001. – 368 с.
52. Комаровский Б. Б., Дидактический словарь. М., Изд-во. Наркомпроса РСФСР 1938. – 352 с.
53. Комаровский Б. Б., Русская педагогическая терминология. Теория и история. М., “Просвещение”, 1969.– 311 с.
54. Кондаков Н. И., Логический словарь-справочник. М., “Наука”, 1975. – 720 с.
55. Копнин П. В., Гносеологические и логические основы науки. М., “Мысль”, 1974. – 568 с.
56. Корнилов О. А., Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. / 2-е изд. исправленное и дополненное М., “ЧеРо”, 2003. – 349 с.
57. Коршунова Н. Л., Зачем нужна однозначность научных понятий. “Педагогика”, 1992, N3-4, с. 48-52.
58. Коршунова Н. Л., Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. – 20 с.

59. Краевский В. В., Методология педагогики: новый этап. Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. М., "Академия", 2006. – 400 с.
60. Краевский В. В., Методология педагогического исследования. Самара. Изд-во СамГПИ, 1994. – 164 с.
61. Краевский В. В., Общие основы педагогики. Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., "Академия", 2005. – 256 с.
62. Краевский В. В., Педагогическая наука в контексте модернизации образования // Педагогическая наука в контексте модернизации образования: Выездное заседание Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. СПб., 2002, с. 8-17.
63. Краевский В. В., Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В. В. Краевский. М., "Педагогика", 1977. – 264 с.
64. Краевский В. В., Язык педагогики в контексте современного научного знания // Язык педагогики в контексте современного научного знания: матер. Всерос. методолог. конф. семинара / гл. ред. В. В. Краевский; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер. Волгоград; Краснодар; М., 2008, с. 38-47.
65. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н. Е. Щурковой. М., 1997. – 64 с.
66. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // "Педагогика". 2000. N4, с. 21–26.
67. Кубрякова Е. С., Эволюция лингвистических идей в конце XX века // Язык и наука конца 20 века / под ред. Ю. С. Степанова. М., 1995. – 432 с.
68. Кузнецова Э. В., Лексикология русского языка. М., "Высшая школа", 1989.– 215 с.
69. Лебедева Л. Д., Арттерапия в педагогике. "Педагогика". 2000. N9, с. 27-34.
70. Лейчик В. М., О языковом субстрате термина. "Вопросы языкознания". 1986. N5, с. 87-97.
71. Лейчик В. М., Терминоведение: предмет, методы, структура. М., 2007. изд-во ЛКИ. 2007. – 254 с.
72. Лернер И. Я., Философия дидактики и дидактика философии. М., Изд-во РОУ, 1995. – 44 с.

73. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
74. Липский И. А., Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики. М., “Педагогика”, 2001, N10, с. 13-20.
75. Лихачев Б. Т., Педагогика: Курс лекций М., “Прометей”, 1993. – 520 с.
76. Лихачев Б. Т., Сущность, критерии и функции научной педагогики. “Педагогика”. 1997. N6, с. 21-26.
77. Лотте Д. С., Основы построения научно-технической терминологии // Вопросы теории и методики. М., изд-во академии наук СССР, 1968. – 156 с.
78. Маклаков А., Общая психология. СПб, Питер, 2003. – 592 с.
79. Морозова Л. А., Терминознание: Основы и методы. М., ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. – 144 с.
80. Мудрик А. В., Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М., “Академия”, 2003. – 200 с.
81. Найн А. Я., Гостев А. Г., Какой быть новой педагогике?: учеб. пособие / А. Я. Найн, А. Г. Гостев. Челябинск: Юж. Урал. кн. изд-во, 2003. – 304 с.
82. Найн А. Я., Общенаучные понятия в педагогике. “Педагогика”. 1992. N7-8, с. 15-19.
83. Никандров Н. Е., Воспитание и социализация в современной России. “Педагогика”, 2007, N1, с. 3-14.
84. Новодранова В. Ф., Концепты и антиконцепты в медицине. “Научно-техническая терминология”. М., изд-во ВНИИКИ, 2001. Вып. 2, с. 70-71.
85. Общие основы педагогики // Под. ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. М., “Просвещение”, 1967. – 391 с.
86. Ожегов С. И., Щведова Н. Ю., Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 3-е изд., стер. М., АЗЪ, 1996. – 928 с.
87. Орликова Н. В., Краткий толковый словарь психологических терминов. Пятигорск. 1998. – 124 с.
88. Осухова Н. Г., Психодрама: помощь детям, пережившим насилие. “Педагогика”. 2001. N3, с. 86-96.
89. Парыгин В. Д., Социальная психология как наука, Л., 1967. – 258 с.

90. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., “Высш. образование”, 2008. – 403 с
91. Педагогика / Под. ред. Крившенко Л. П., М., “Проспект”, 2013. – 432 с.
92. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М., Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
93. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М., ТЦ СФЕРА, 2003. – 160 с.
94. Писарев Д. И., Общее образование. Избр. пед. соч. М., изд-во АПН РСФСР, 1951. – 451 с.
95. Платон, Собр. соч. в 4 т., Т. 1 // Общ. ред. А. Ф. Лосева и др., М., “Мысль”, 1990. – 860 с.
96. Полонский В. М., Понятийно-терминологический аппарат педагогики. “Педагогика”. 1999. N8, с. 16-24.
97. Полонский В. М., Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования. “Мир образования - образование в мире”, 2004, 4(16), с. 13-24.
98. Полонский В. М., Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. М., 2000. – 368 с.
99. Полонский В. М., Словарь по образованию и педагогике. М., “Высш. шк.”, 2004. – 512 с.
100. Полонский В. М., Терминология педагогической науки // Язык педагогики в контексте современного научного знания: матер. Всерос. методол. копф. семинара. Волгоград; Краснодар; М., 2008, с. 47-53.
101. Предмет и функции социальной педагогики / Под ред. Г. Н. Филонова. Тюмень, ТГУ, 1998. – 132 с.
102. Прутченков В. Г., Возможности игровой технологии: понятия и термины. “Педагогика”. 1999. N3, с. 121-126.
103. Психология развития. Словарь / Под. ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред. сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М., ПЕРСЭ, 2005. – 176 с.

104. Разоренов Д. А., Термин в современном художественном произведении: на материале английского языка. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2007. – 179 с.
105. Реан А. А., Психология и педагогика, СПб, “Питер”, 2007. – 512 с.
106. Резников Л. О., Понятие и слово. Л., изд.-во ЛГУ, 1958. – 124 с.
107. Реформатский А. А., Мысли о терминологии / “Современные проблемы русской терминологии”/ АН СССР ин-т рус. яз., отв. ред. Даниленко В. П. М., “Наука”, 1986, с. 163-198.
108. Реформатский А. А., Терминология. Введение в языкознание. М., Учпедгиз, 1959. – 432 с.
109. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М., Большая российская энциклопедия, 1993. – 408 с.
110. Рощин П., Очерки главнейших практических положений педагогики, дидактики и методики, примененной к учебным предметам начального образования. 9-е изд. М., Типография П. Ф. Пантелеева, 1895. – 198 с.
111. Рубашкин В. С., Математическая логика и язык науки // Вопросы философии. 1973, N1, с. 112-122.
112. Русакова А. В., Лингвистическая модель двуязычного электронного текстоориентированного словаря юридических терминов: на материале Конституции Российской Федерации, Конституции Французской Республики и Конвенции о защите Прав человека и основных свобод/ Дисс. на соискание учен. степени канд. филолог. наук. Тюмень: 2008. – 157 с.
113. Сифоров В. И., Канделаки Т. Л., Методологические аспекты терминологической работы (из опыта КНТТ) // Международный симпозиум «Теоретические и методологические вопросы терминологии». М., 1979. С. 100-115.
114. Сластёнин В. А., Общая педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. Под ред. В. А. Сластёнина: в 2-х ч. М., “ВЛАДОС”, 2003. Ч. 1. – 288 с.
115. Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли / Под ред. В. В. Макаева. Пятигорск, ПГЛУ, 1998. – 94 с.

116. Современный словарь по педагогике //Сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2001. – 927 с.
117. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. М., “Владос”, 2000. – 416 с.
118. Социальная педагогика / Под ред. В. А. Никитина. М., “ВЛАДОС”, 2000. – 272 с.
119. Спиноза Б., Избранные произведения: В 2 т. Т. 1. М., “Политиздат”, 1957. – 631 с.
120. Стефановская Т. А., Классный руководитель (вчера, сегодня, завтра). Монография. Иркутск, изд-во ИПКРО, 2002. – 304 с.
121. Столяренко А. М., Самыгин С.И., Психология и педагогика в вопросах, Ростов-на-Дону, “Феникс”, 2000. – 576 с.
122. Стоюнин В. Я., Избранные пед. соч. М., изд-во АПН РСФСР, 1954. – 399 с.
123. Таланчук Н. М., Введение в неопедагогику: пособие для педагогов – новаторов /Н. М. Таланчук. Философский словарь, М., Ассоциация “ПО”, 1991. – 168 с.
124. Таранова Е. В., Артпедагогическая среда как фактор нравственного воспитания дошкольника // Педагогическая наука и практика - региону: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 22-23 апреля 2003. Ставрополь, 2003. Изд-во СГПИ, с. 265-267.
125. Толикина Е. Н., Некоторые лингвистические проблемы изучения термина. М., “Наука”, 1984. – 254 с.
126. Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1 / Соч. К. Д. Ушинского. Изд. 11-е, печ. без перемен. со 2-го изд., испр. авт. СПб., тип. М. Меркушева, 1907. – 499 с.
127. Фельдштейн Д. И., О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований в педагогике и психологии. М., “Педагогика”, 2008, N6, с. 3-14.
128. Филонов Г. Н., Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. М., АСОПир, 1995. – 28 с.
129. Филонов Г. Н., Тенденции развития теории и практики воспитания. “Педагогика” 1993. N1, с. 33-38.
130. Фирсов М. Б., Студенова Е. Г., Теория социальной работы, Материалы научной

конференции, М., 2000. – 928 с.

131. Фромм Э., Бегство от свободы, Мн., “Хорвест”, 2003. – 384 с.
132. Штинова Т. Н., Структура и функции понятийно-терминологической системы педагогики и образования [Текст]: автореф. дис. ... к.п.н., Екатеринбург, 1996.
133. Щепаньский Я., Элементарные понятия социологии, М., «Прогресс» 1969. – 240 с.
134. Яковлев Е. В., Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
135. Яковлев К. В., Интеграционные процессы в высшей школе /К. В. Яковлев. Л., изд-во ЛГУ, 1980. – 206 с.