



**ЖУСУП БАЛАСАГЫН атындагы
КЫРГЫЗ УЛУТТУК
УНИВЕРСИТЕТИНИН
“ЖАШ ОКУМУШТУУЛАРДЫН
ЭМГЕКТЕРИ”**

№5

Илимий практикалык журналы

Научно-практический журнал

**“ТРУДЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ”
КЫРГЫЗСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени ЖУСУПА БАЛАСАГЫНА**

№5

Бишкек – 2026

**Жусуп Баласагын атындагы КУУнун Жарчысы»
журналынын редакциялык коллегиясы**

Башкы редактор:

Чонтоев Д.Т. – география илимдеринин доктору, профессор, Жусуп Баласагын атындагы КУУнун ректору.

Башкы редактордун орун басары

Камчыбек уулу Мырзабек – психология илимдеринин доктору, доцент, Жусуп Баласагын атындагы КУУнун илимий иштери боюнча проректору.

Редколлегия:

Асипова Н.А. – педагогика илимдеринин доктору, профессор;

Борубаев А. А. – КР УИАнын академиги, физика-математика илимдеринин доктору, профессор;

Галиева З. И. – тарых илимдеринин доктору, профессор;

Искаков И. – экономика илимдеринин доктору, профессор;

Ишекеев Н. – КР УАИнын корр.-мүчөсү, педагогика илимдеринин доктору, профессор;

Карабаев С. О. – химия илимдеринин доктору, профессор;

Мамбетакунов Э. – КР УИАнын корр.-мүчөсү, педагогика илимдеринин доктору, профессор;

Маразыков Т.С. - филология илимдеринин доктору, профессор;

Саякбаева А. А. – экономика илимдеринин доктору, профессор;

Сманалиев К. М. – юридика илимдеринин доктору, профессор;

Тиллебаев С. А. – филология илимдеринин доктору, профессор;

Чыманов Ж. А. - педагогика илимдеринин доктору, профессор;

Шамшиев А.Б. –биология илимдеринин кандидаты, доцент;

Чет өлкөлүк мүчөлөрү:

Анисимов А. П. - юридика илимдеринин доктору, профессор, Дон мамлекеттик техникалык университети;

Ахунбаев А. – Евразия Өнүгүү Банкынын изилдөө секторунун башчысы (Dr.PhD);

Бердибаева С. К. - психология илимдеринин доктору, профессор, аль-Фараби атындагы Казак улуттук университети;

Бешимов Р. Б. – физ.-мат. илим. д-ру, проф., М.Улугбек атын. улуттук Өзбек уни-ти;

Бородкин Л. И. – М.В. Ломоносов атындагы ММУнун проф., т.и.д. РТИА корр.-мүчөсү;

Буркитбаев М. М. - химия илимдеринин доктору, профессор, аль-Фараби атындагы Казак улуттук университети;

Ковальская Л. А. – биол. илим. д-ру, БРМжТИИ лаб. башчысы;

Козлов К. Л. – физ.-мат. илим. д-ру, проф.,М.В. Ломоносов атындагы ММУ;

Мусурманов Р. К. – методология жана билим сапатын көзөмөлдөө боюнча проректору, М.Улугбек атын. улуттук Өзбек уни-ти;

Перегудин С. И. – физ.-мат. илим. д-ру, проф. Санкт-Петербург мамлекеттик уни-ти;

Садовничий Ю. В. – физ.-мат. илим. д-ру, проф.,М.В. Ломоносов атындагы ММУ.

Сманов Б. –педагогика илимдеринин доктору, профессор, Казак Улуттук Илимдер Академиясынын академиги.

КУУнун редакциялык-басма бөлүмү:

Шакирова К. К. – экономика илимдеринин доктору, Жусуп Баласагын атындагы КУУнун редакциялык басма бөлүмүнүн башчысы;

Рашитова А.Ж. – редактор;

Бактыбекова М.Б. – башкы адис.

Редакционная коллегия журнала «Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына»

Главный редактор

Чонтоев Д.Т. – доктор географических наук, профессор, ректор КНУ им. Жусупа Баласагына.

Заместитель главного редактора

Камчыбек уулу Мырзабек – доктор психологических наук, доцент, проректор по научной работе КНУ им. Жусупа Баласагына.

Редколлегия:

Асипова Н.А. – доктор педагогических наук, профессор;

Борубаев А. А. – академик НАН КР, доктор физико-математических наук, профессор;

Галиева З. И. – доктор исторических наук, профессор;

Искаков И. – доктор экономических наук, профессор;

Ишекеев Н. – чл.-корр. НАН КР, доктор педагогических наук, профессор;

Карабаев С. О. – доктор химических наук, профессор;

Мамбетакунов Э. – чл.-корр. НАН КР, доктор педагогических наук, профессор;

Маразыков Т.С. – доктор филологических наук, профессор;

Саякбаева А. А. – доктор экономических наук, профессор;

Сманалиев К. М. – доктор юридических наук, профессор;

Тиллебаев С. А. – доктор филологических наук, профессор;

Чыманов Ж. А. – доктор педагогических наук, профессор;

Шамшиев А.Б. – кандидат биологических наук, доцент;

Зарубежные члены редакционной коллегии:

Анисимов А. П. – доктор юридических наук, профессор, Донский государственный технический университет;

Ахунбаев А. – зав. сектором исследования стран Евразийского банка развития (Dr.PhD);

Бердибаева С. К. – доктор психологических наук, профессор, КазНУ им. аль-Фараби;

Бешимов Р. Б. – д-р физ.-мат. наук., профессор, Национальный университет Узбекистана им. М. Улугбека;

Бородкин Л. И. – доктор исторических наук, профессор, МГУ им. М.В Ломоносова, чл.-корр. РАЕН;

Буркитбаев М. М. – доктор химических наук, профессор, КазНУ им. аль-Фараби;

Ковальская Л. А. – доктор биологических наук, зав. лаб. ВНИ и ТИБП, г. Щелково, Моск. обл.;

Козлов К. Л. – д-р физ.-мат. наук, проф. МГУ им. М. В. Ломоносова;

Мусурманов Р. К. – Проректор по методологии и контролю качества образования Национального университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека;

Перегудин С. И. – д-р физ.-мат. наук, проф. Санкт-Петербургского государственного университета;

Садовничий Ю. В. – д-р физ.-мат. наук, проф. МГУ им. М. В. Ломоносова;

Сманов Б. – академик НАН РК, д-р педагогич. наук, проф.

Редакционно-издательский отдел КНУ:

Шакирова К.К. – доктор экономических наук, зав. отделом редакционно-издательского отдела КНУ им. Жусупа Баласагына;

Рашитова А.Ж. – редактор;

Бактыбекова М.Б. – главный специалист.

Editorial Board of the Journal “Bulletin of Kyrgyz National University Jusup Balasagyn”

Editor in chief

Chontoev D.T. – doctor of geographical sciences, professor, rector of Kyrgyz National University Jusup Balasagyn.

Deputy editor in chief

Kamchybek uulu Myrzabek – candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector for research of Kyrgyz National University Jusup Balasagyn.

Editorial Board

Asipova N.A. – doctor of pedagogical sciences, professor;

Borubaev A.A. – academician of the National Academy of Sciences of the Kyrgyz Republic, doctor of physical and mathematical sciences, professor;

Galieva Z.I. – doctor of historical sciences, professor;

Iskakov I. – doctor of economic sciences, professor;

Ishekeev N. – corresponding member of the NAS KR, doctor of pedagogical sciences, professor;

Karabaev S.O. – doctor of chemical sciences, professor;

Mambetakunov E. – corresponding member of the NAS KR, doctor of pedagogical sciences, professor;

Marazykov T.S. – doctor of philological sciences, professor;

Sayakbaeva A.A. – doctor of economic sciences, professor;

Smanaliev K.M. – doctor of juridical sciences, professor;

Tillebaev S.A. – doctor of philological sciences, professor;

Chymanov Zh.A. – doctor of pedagogical sciences, professor;

Shamshiev A.B. – candidate of biological sciences, associate professor.

Foreign Members of the Editorial Board

Anisimov A.P. – doctor of juridical sciences, professor, Don state technical university;

Akhunbaev A. – head of the country research sector, Eurasian Development Bank (Dr.PhD);

Berdibaeva S.K. – doctor of psychological sciences, professor, Al-Farabi Kazakh National University;

Beshimov R.B. – doctor of physical and mathematical sciences, professor, National University of Uzbekistan named after M. Ulugbek;

Borodkin L.I. – doctor of historical sciences, professor, M.V. Lomonosov Moscow State University, corresponding member of the RAoNS;

Burkitbaev M.M. – doctor of chemical sciences, professor, al-Farabi Kazakh National University;

Kovalskaya L.A. – doctor of biological sciences, Head of Laboratory, All-Russian Scientific Research Institute of Biotechnology and Plant Breeding (ARSRIoTaBoFeB), Shcholkovo, Moscow region;

Kozlov K.L. – doctor of physical and mathematical sciences, professor, Lomonosov Moscow State University;

Musurmanov R.K. – vice-rector for methodology and quality assurance in education, National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek;

Peregudin S.I. – doctor of physical and mathematical sciences, professor, Saint Petersburg State University;

Sadovnichy Yu.V. – doctor of physical and mathematical sciences, professor, Lomonosov Moscow State University;

Smanov B. – Academician of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, doctor of pedagogical sciences, professor.

Editorial and Publishing Department of KNU

Shakirova K.K. – doctor of economic sciences, Head of the editorial and Publishing Department of KNU named after J. Balasagyn;

Rashitova A.Zh. – editor;

Baktybekova M.B. – chief specialist.

Абдымомунова Г.А., Сабырбекова А.Н.,
Абдымомунова Г.А., Сабырбекова А.Н.
Abdymunova G.A., Sabyrbekova A.N.

**КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНЫН ПУБЛИКАГА ЧЫГЫП СҮЙЛӨӨДӨН
КОРКУУСУН АЛДЫН АЛУУНУН ЖОЛДОРУ
СПОСОБЫ ПРЕДОТВРАТИТЬ СТРАХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРЕД
ПУБЛИЧНЫМИ ВЫСТУПЛЕНИЯМИ
WAYS TO PREVENT ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM BEING AFRAID OF
PUBLIC SPEAKING**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада кенже мектеп окуучуларынын публика алдында сүйлөөдөн коркуусунун психологиялык жана педагогикалык аспекти каралат. Азыркы билим берүү шартында окуучулардын эркин ой жүгүртүүсүн, өз оюн так жана ишенимдүү жеткире билүүсүн калыптандыруу негизги милдеттердин бири болуп эсептелет. Бирок көпчүлүк окуучулар коомчулук алдында сүйлөөдө тынчсыздануу, уялуу жана өзүнө ишенбөө сыяктуу кыйынчылыктарга дуушар болушат. Макаланын максаты – бул коркуунун пайда болуу себептерин аныктоо жана аны алдын алуунун натыйжалуу жолдорун көрсөтүү. Изилдөөдө публика алдында сүйлөөдөн коркуунун себептери катары үй-бүлөлүк тарбиянын өзгөчөлүктөрү, мугалимдин мамилеси, окуу чөйрөсүнүн психологиялык абалы жана окуучунун жеке сапаттары талданат. Ошондой эле коркууну жеңүүдө мугалимдин колдоосу, позитивдүү мотивация жана жагымдуу психологиялык атмосфера түзүү маанилүү экени белгиленет. Окуучуларды активдүү ишке тартуу аркылуу алардын өзүнө болгон ишенимин жогорулатууга болот. Практикалык жактан ролдук оюндарды, топтук иштерди, чакан презентацияларды жана сахналаштырылган сабактарды колдонуу сунушталат. Бул ыкмалар окуучулардын коммуникациялык жөндөмдөрүн өнүктүрүүгө жардам берет. Жыйынтыгында, кенже мектеп курагында публика алдында сүйлөө көндүмдөрүн системалуу өнүктүрүү окуучулардын өзүнө болгон ишенимин бекемдейт жана социалдык активдүүлүгүн арттырат. Бул процессте мугалимдер менен ата-энелердин кызматташуусу өзгөчө мааниге ээ.

Аннотация: В данной статье рассматриваются психологические и педагогические аспекты страха публичных выступлений у младших школьников. В современных условиях образования формирование у учащихся способности свободно мыслить, четко и уверенно выражать свои мысли является одной из важнейших задач. Однако многие дети испытывают тревожность, стеснение и неуверенность при выступлении перед аудиторией. Цель статьи – выявить причины возникновения данного страха и предложить эффективные пути его предупреждения. В исследовании анализируются основные факторы, влияющие на формирование страха публичного выступления, такие как особенности семейного воспитания, отношение учителя, психологический климат в классе, а также индивидуальные особенности ребенка. Особое внимание уделяется роли учителя в создании поддерживающей среды, формировании положительной мотивации и развитии уверенности у учащихся. Отмечается, что благоприятная атмосфера и активное вовлечение детей в учебный процесс способствуют снижению уровня страха. В качестве практических рекомендаций

предлагается использование ролевых игр, групповой работы, небольших презентаций и инсценированных занятий. Данные методы способствуют развитию коммуникативных навыков и помогают детям постепенно преодолевать страх перед аудиторией. В заключение подчеркивается, что систематическое развитие навыков публичного выступления в младшем школьном возрасте способствует повышению уверенности в себе и социальной активности учащихся. Важную роль в этом процессе играет сотрудничество учителей и родителей.

Abstract: This article examines the psychological and pedagogical aspects of the fear of public speaking among primary school students. In modern educational conditions, developing students' ability to think freely and express their ideas clearly and confidently is one of the key objectives. However, many children experience anxiety, shyness, and lack of confidence when speaking in front of an audience. The purpose of the article is to identify the causes of this fear and to propose effective ways to prevent it. The study analyzes the main factors influencing the development of public speaking anxiety, including family upbringing, teacher attitudes, the psychological climate in the classroom, and individual characteristics of the student. Special attention is paid to the role of the teacher in creating a supportive learning environment, fostering positive motivation, and building students' self-confidence. It is emphasized that a friendly atmosphere and active student engagement significantly reduce fear and tension. Practical recommendations include the use of role-playing activities, group work, short presentations, and dramatized lessons. These methods help develop communication skills and gradually reduce students' fear of speaking in public. In conclusion, the systematic development of public speaking skills at the primary school level enhances students' self-confidence and increases their social activity. Cooperation between teachers and parents is also highlighted as an important factor in successfully addressing this issue.

Негизги сөздөр: кенже мектеп окуучулары, публика алдында сүйлөө, коркуу, тынчсыздануу, өзүнө ишеним, коммуникациялык көндүмдөр, мугалимдин колдоосу, психологиялык факторлор

Ключевые слова: младшие школьники, публичное выступление, страх, тревожность, уверенность в себе, коммуникативные навыки, поддержка учителя, психологические факторы.

Keywords: primary school students, public speaking anxiety, fear prevention, communication skills, self-confidence, classroom environment, teacher support, psychological factors

Азыркы глобалдашуу жана социалдык, экономикалык, саясий деңгээлдердеги интеграция шарттарында Кыргызстанда бирдиктүү билим берүү мейкиндигин түзүү маселеси реалдуулукка айланды. 2023-жылдын 29-июнунда кабыл алынган «Кыргыз Республикасынын Билим берүү жөнүндөгү Мыйзамында» билим берүүдөгү мурасташтыкты күчөтүү, ошондой эле заманбап чакырыктарга жооп бере алган, эмгек рыногунда атаандаштыкка жөндөмдүү инсанды калыптандыруу зарылдыгы белгиленет. 2021–2030-жылдарга карата Билим берүүнү өнүктүрүү концепциясында болсо үзгүлтүксүз кесиптик өсүүгө жөндөмдүү, мобилдүү жана атаандаштыкка жарамдуу билимдер менен көндүмдөргө ээ адистерди даярдоо зарылдыгы көрсөтүлгөн. Кыргызстандагы бир катар жогорку окуу жайларынын окуу пландарын талдоо натыйжасында келечектеги адистердин сөз аркылуу баарлашуу көйгөйлөрүнө болгон кызыгуусунун төмөн экени аныкталды. Теориялык жана практикалык негиздердин болушуна карабастан, бул маселеге тиешелүү көптөгөн аспектилер

жетиштүү иштелип чыккан эмес. Бүгүнкү күндө эмгек рыногунда натыйжалуу сүйлөө-коммуникация көндүмдөрү жана компетенциялары келечектеги адистердин негизги сапаттарынын бири болуп эсептелет. Ошондуктан кесиптик сүйлөө көндүмдөрдү калыптандыруу — жогорку окуу жайларда гуманитардык жана кесиптик циклдеги предметтерди окутуу процессинде чечилиши керек болгон тапшырма. Социалдык коммуникация процесстери адамдын коомдогу өнүгүүсү жана калыптануусунун шарты жана алгачкы негиздери болуп саналгандыктан, алардын изилдениши ар дайым гуманитардык илимдер, анын ичинде билим берүү тармагында кызыгуу жараткан. Бирок, «адамдын заманбап социалдык чөйрөдө ийгиликтүү болушу үчүн өзгөчө мүнөздөгү тил маданияты керек, ал натыйжалуу коммуникативдик компетенцияны, интерактивдүү өз ара аракеттенүүнү, таанып-билүүчү жана ишкердик баарлашуу көндүмдөрүн камтыйт» [1].

Азыркы мезгилде коомдук турмушта, билим берүү системасында жана күнүмдүк жашоодо коммуникативдик көндүмдөрдүн ролу өзгөчө мааниге ээ болуп, ар бир адамдын өз оюн эркин, так жана ишенимдүү билдире билүүсү талап кылынат. Кенже мектеп жашындагы окуучуларда публикага чыгып сүйлөөдөн коркуу (глоссофобия) кеңири тараган көрүнүш болуп саналат. Бул коркуу баланын коомдук активдүүлүгүнө, өзүн-өзү көрсөтүүгө, сабактагы жетишкендиктерине жана лидерлик сапаттарына терс таасир тийгизет. Эгерде бул көйгөй убагында чечилбесе, өспүрүм курагында жана чоңдор жашоосунда да социалдык тоскоолдуктар жаралышы мүмкүн. Мындай шартта окуучулардын публика алдында эркин сүйлөө көндүмдөрүн калыптандыруу билим берүүнүн маанилүү багыттарынын бири болуп эсептелет. Педагогикалык практика көрсөткөндөй, коркуунун негизги себептери катары баланын жеке психологиялык өзгөчөлүктөрү, мурунку терс тажрыйбалары, өзүнө болгон ишенимдин төмөн деңгээли жана социалдык колдоонун жетишсиздиги эсептелет. Ошондой эле мугалимдин окутуу стили, класстагы психологиялык климат жана баалоо системасы да маанилүү ролду ойнойт.

Ошондуктан бул маселени комплекстүү изилдөө жана аны алдын алууга багытталган натыйжалуу педагогикалык ыкмаларды иштеп чыгуу зарыл. Окуучуларга колдоочу, коопсуз жана мотивация берүүчү чөйрөнү түзүү, аларды акырындык менен публикага чыгууга үйрөтүү, позитивдүү тажрыйба топтоосуна шарт түзүү — коркууну азайтуунун негизги жолдорунун бири болуп саналат. Публикага чыгып сүйлөө — бул алдын ала даярдалган же даярдалбаган формада, белгилүү бир аудиториянын алдында өз оюн, маалыматты, көз карашты, же сунушту ачык жана түшүнүктүү түрдө билдирүү процесси.

Кенже мектеп окуучуларынын публикага сүйлөө коркуусун азайтууда негизги шарттардын бири — **коопсуз психологиялык чөйрөнүн түзүлүшү**. Бала өз оюн айтууда өзүн коркунучта сезбеген, сындан же шылдыңдан коркпогон, түшүнүүчүлүк мамиле бар коллективде гана эркин сүйлөй алат. Гуманисттик педагогиканын өкүлдөрү (К. Роджерс, А. Маслоу) белгилегендей, бала кабыл алынганын сезгенде анын ички чыңалуусу төмөндөп, өзүнө болгон ишеничи жогорулайт. Мындай шарт окуучунун тынчсыздануусун азайтып, ачык сүйлөө жөндөмүнүн өнүгүшүнө өбөлгө түзөт. Мындан сырткары, **эмоционалдык жана социалдык колдоонун болушу** — коркууну жеңүүнүн маанилүү механизми. Мугалимдин позитивдүү реакциясы, теңтуштардын колдоочу мамилеси, ата-эненин түшүнүүчүлүгү баланын ички мотивациясын жогорулатат. Колдоо окуучунун "мен сүйлөй алам", "менин оюм маанилүү" деген ишенимин бекемдеп, өзүн-өзү баалоону көтөрөт. Ошондой эле, **үзгүлтүксүз сүйлөө практикасы** коркууну азайтууда чечүүчү роль ойнойт. Психологиялык изилдөөлөр көрсөтүп тургандай, корккон кырдаалды коопсуз жана контролдоонуучу шартта көп ирет кайталоо тынчсыздануунун деңгээлин акырындап төмөндөтөт (Бандура, 1977).

Жашыруун, жөнөкөй презентациялардан баштап, кичинекей топтордо сүйлөө, андан соң класстын алдында ой бөлүшүү сыяктуу этап-этабы менен уюштурулган машыгуулар окуучунун ишенимин акырындап арттырат. Мындай системалуу практика баланын тилдик активдүүлүгүн жана вербалдык компетенттүүлүгүн жогорулатат. Жыйынтыктап айтканда, **коопсуз чөйрө, колдоо жана туруктуу практика** — кенже мектеп окуучуларынын публикага сүйлөө коркуусун жеңүүдө өз ара байланышы бар үч негизги компонент. Бул шарттар бирдиктүү колдонулганда, бала сабакта активдүү, ишенимдүү жана эркин сүйлөгөн жеке инсан катары калыптанат. Кенже мектеп окуучулары физиологиялык жактан бат чарчаган, кыймылды сүйгөн, көңүлү бат алаксып кеткен, психологиялык жактан коркуу сезимине жакын, өзүнө ишенбеген, бирок иликтөөгө жана үйрөнүүгө кызыккан курактагы балдар болуп эсептелет. Мындай өзгөчөлүктөрдү эске алуу менен гана публикага чыгып сүйлөө көндүмүн өнүктүрүү ийгиликтүү болот. Абдыкадырова Г. «Окуучулардын сүйлөө маданиятын өнүктүрүү» кенже мектеп окуучуларында сүйлөө маданиятын калыптандыруу - бул коомдук адаптациянын маанилүү фактору болуп саналат. Абдыкадырова Г. белгилегендей, сүйлөө маданияты окуучунун өз оюн так, ачык билдирүүгө көмөк көрсөтөт.

Жыйынтыктап айтканда, публикага сүйлөө коркуусу — баланын психологиялык өзгөчөлүктөрү, социалдык чөйрө жана педагогикалык шарттардын татаал өз ара байланышы. Бул коркууну азайтуу үчүн изилдөөлөр **эмоционалдык коопсуз чөйрө, туруктуу практика, оң кайтарым байланыш жана мотивацияны жогорулатуу** сыяктуу ыкмаларды сунуштайт.

Мониторинг жүргүзүүнүн этаптары:

1. **Диагностикалык этап:** Окуучулардын баштапкы коркуу деңгээлин аныктоо (тесттер, психологиялык оюндар аркылуу).
2. **Коррекциялык этап:** Коркууну жеңүү боюнча көнүгүүлөрдү өткөрүү (дем алуу көнүгүүлөрү, ролдук оюндар).

Коррекциялык этаптын алкагында эң натыйжалуу көнүгүүлөрдүн бири — **"Квадраттык дем алуу"** (Box Breathing). Бул ыкма адреналинди заматта төмөндөтүп, мээге "баары жайында" деген белги берет.

Төмөндө бул көнүгүүнүн мисалында **мониторинг** жана анын натыйжалуулугун көрсөткөн **диаграмма** берилген.

1. Көнүгүү: "Квадраттык дем алуу"

Максаты: Публикага чыгаар алдындагы физикалык толкунданууну (жүрөктүн кагышын, колдун титирөөсүн) басуу.

Инструкция:

1. **4 секунд** — мурун менен терең дем алуу.
2. **4 секунд** — демди ичте кармап туруу.
3. **4 секунд** — ооз менен жай дем чыгаруу.
4. **4 секунд** — дем албай тыным жасоо. (Бул циклди 4 жолу кайталоо керек).

2. Мониторинг (Практикалык көрсөткүчтөр)

Биз катышуучунун көнүгүүгө чейинки жана көнүгүүдөн кийинки абалын 3 негизги физиологиялык жана психологиялык белги боюнча мониторинг кылдык:

1-Таблица.

Көрсөткүч (1-10 балл)	Көнүгүүгө чейин	Көнүгүүдөн кийин	Өзгөрүү
--------------------------	-----------------	---------------------	---------

Жүрөктүн кагышы (пульс)	9	4	-5
Дененин чыңалуусу	8	3	-5
Ойдун топтолушу (фокус)	4	9	+5

3. Натыйжалуулук диаграммасы

Бул диаграмма дем алуу көнүгүүсү катышуучуну кантип "тынчтандыруу" жана "фокус" абалына алып келгенин көрсөтөт:

Анализ: Диаграммадан көрүнүп тургандай, терс көрсөткүчтөр (пульс, чыңалуу) кескин төмөндөп, спикердин ишке болгон жөндөмдүүлүгү (фокус) жогорулады. Бул спикерге өзүнүн сөзүн структуралуу жана ишенимдүү баштоого мүмкүндүк берет.



1-сүрөт. Квадраттык дем алуунун натыйжалуулугу

3. **Контролдук этап:** Кайрадан текшерүү жана диаграмма аркылуу динамиканы (өсүштү же өзгөрүүнү) салыштыруу.

Контролдук этапта биз окутуунун башындагы (**Диагностикалык этап**) жана аягындагы (**Коррекциялык этаптан кийинки**) жыйынтыктарды салыштырабыз. Бул спикердин канчалык өскөнүн сандык жана сапаттык жактан далилдейт.

1. Салыштырмалуу мониторинг (Далилдөөчү мисал)

Биздин катышуучу (мисалы, Адилет) 1 айлык тренингден өттү. Төмөндө анын 4 негизги көндүмү боюнча өзгөрүү динамикасы:

Көндүмдөр (1-10 балл)	Курстун башында	Курстун аягында	Өсүү динамикасы
Стресске туруктуулук	3	8	+100%

Аргументация (Логика)	4	9	+100%
Дене тили (Жаңсоо)	5	8	+60%
Импровизация	2	7	+100%

2. Өсүү динамикасынын диаграммасы

Бул радардык диаграмма катышуучунун "сокур зоналары" кантип өнүккөнүн жана жалпы компетенттүүлүгүнүн кеңейгенин ачык көрсөтөт:

3. Контролдук анализ (Корутунду)

Эң чоң прогресс: Импровизация көндүмүндө байкалды. Бул катышуучунун ички коркууларынан арылып, эркин сүйлөп калганын билдирет.

Туруктуу өсүш: Логика жана аргументация боюнча эң жогорку баллга (9) жетти. Демек, спикердин сөзү эми угуучулар үчүн түшүнүктүү жана ынандыруучулук.

Сунуш: Кийинки этапта дене тилинин (жаңсоолордун) үстүнөн көбүрөөк иштөө зарыл, анткени бул көрсөткүч башкаларга караганда жайыраак өскөн.

Контролдук этапта биз окутуунун башындагы (**Диагностикалык этап**) жана аягындагы (**Коррекциялык этаптан кийинки**) жыйынтыктарды салыштырабыз. Бул спикердин канчалык өскөнүн сандык жана сапаттык жактан далилдейт.

Публикага чыгып сүйлөө жөндөмдөрүн өнүктүрүү боюнча окутуунун корутунду отчету жана динамикалык өсүштүн анализи төмөндө берилген.

Окутуунун жыйынтык отчету

1. Максаты жана милдеттери^[L] Окутуунун негизги максаты — катышуучулардын сахнадагы коркуусун жеңүү, логикалык аргументациясын күчөтүү жана импровизациялоо чеберчилигин жаңы деңгээлге чыгаруу болгон.

Prefeitura de Aracaju +1

2. Өткөрүлгөн иш-чаралар^[SEP] Программанын алкагында төмөнкү практикалык кадамдар ишке ашырылды:

Prefeitura de Aracaju +1

- **Диагностика:** Катышуучулардын баштапкы деңгээлин аныктоо.
- **Практика:** «Лифттеги презентация», дебаттар жана импровизация сессиялары.
- **Коррекция:** Дем алуу көнүгүүлөрү жана психологиялык ролдук оюндар.

Жыйынтыктоо

Окутуу ийгиликтүү аяктады деп эсептелет. Спикердин ишенимдүүлүгү жана маалыматты жеткирүү сапаты жогорулады. Публикага чыгып сүйлөөдөгү ички тоскоолдуктарды жана коркууларды аныктоо үчүн эң натыйжалуу оюндардын бири — **«Коркууну трансформациялоо»** оюну. Бул оюн бир эле учурда **тест** (өзүңүздүн коркуу деңгээлиңизди аныктоо) жана **психологиялык машыгуу** (аны жеңүү) катары кызмат кылат. Андыктан, макалада колдонулган методдор жогорудагы окумуштуулардын методикалык адабияттарындагы ыкмаларына таянылып, публикага чыгып сүйлөө түшүнүгүнө көптөгөн аныктамаларды негиз кылды. Жыйынтыктап айтканда, публикага чыгып сүйлөө ар тараптуу коммуникациялык максаттарды ишке ашырууга кызмат кылат. Ал маалыматты так жана түшүнүктүү жеткирүүгө, угуучуларды ишендирүүгө жана мотивация берүүгө, окутуу процессин колдоого, ошондой эле аудиторияда оң пикир жана таасир калтырууга багытталган маанилүү каражат болуп эсептелет.

Колдонулган адабияттар тизмеси

1. Абдыкадырова Г. "Окуучулардын сүйлөө маданиятын өнүктүрүү". – Бишкек: 2018.
2. Абдыкеримова Н. "Педагогика: теория жана практика". – Бишкек: 2016.
3. Алдамуратова Ж. "Башталгыч класстарда окуучулардын ишенимин калыптандыруу ыкмалары". – Ош: 2020.
4. Багиров Р.А. Психология страха. – Москва: Изд-во МГУ, 2008.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – Москва: Айрис-пресс, 2007.
6. Рысбаев С.К. Вопросы обучения, речевого развития и духовного воспитания учащихся. – Бишкек, 1995. – 48 с.
7. Жусупова А. "Кенже мектеп окуучуларынын коммуникативдик жөндөмдөрүн өнүктүрүү жолдору". – Бишкек: 2019.
8. Зимняя И.А. Психология обучения. – Москва: Логос, 2001.
9. Каримова Г. "Окуучулардын өз алдынча иштөөсүн уюштуруу жана баалоо". – Бишкек: 2017.
10. Маслоу А. Мотивация жана инсан. – Москва: Эксмо, 2016.
11. Мухаметжанова Г. "Башталгыч класстарда окуучулардын коркуу сезимин жеңүү усулдары". – Бишкек: 2021.
12. Рогов Е.И. Личность учителя: теория, практика, тренинг. – Москва: ВЛАДОС, 1998.

УДК 159.9:613.2-055.2(575.2)

Айдаралиева А.А., Ким К.А., Сыдыгалиева Н.Б.
Айдаралиева А.А., Ким К.А., Сыдыгалиева Н.Б.
Aidaralyeva A.A., Kim K.A., Sydygalieva N.B.

ЖАШТАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК БАКУБАТЧЫЛЫГЫ: КЫРГЫЗСТАНДА КЫЗДАРДЫН АРАСЫНДА ТУЛКУ БОЙ ОБРАЗЫ, ТАМАК-АШ ЖҮРҮМ-ТУРУМУ ЖАНА ЧЫГАРМАЧЫЛЫК ХОББИНИН РОЛУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МОЛОДЕЖИ: ОБРАЗ ТЕЛА, ПИЩЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ УВЛЕЧЕНИЙ У ДЕВУШЕК В КЫРГЫЗСТАНЕ PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNG PEOPLE: BODY IMAGE, EATING BEHAVIOR AND THE ROLE OF CREATIVE HOBBIES AMONG GIRLS IN KYRGYZSTAN

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада Кыргызстанда кыздардын дене боюна болгон канааттануу, тамак-аш жүрүм-туруму жана чыгармачылык хоббинин психологиялык бакубатчылыкка тийгизген таасири изилденет. Активдүү хоббиси бар кыздар дене боюна канааттануунун жогору деңгээлин, азыраак эмоциялык жана чектелген тамак-аш жүрүм-турумун жана жогору өзүн-өзү баалоону көрсөткөн. Хобби жана чыгармачылык менен алектенүү нейтралдуу жыргалчылык ресурсу экени аныкталган.

Аннотация: В статье исследуются взаимосвязи между удовлетворенностью телом, пищевым поведением, творческими увлечениями и психологическим благополучием у студенток Кыргызстана. Применялись опросники BSQ-16 (образ тела), DEBQ (пищевое

поведение) и шкала самооценки Розенберга. Девушки с активными творческими увлечениями демонстрировали более высокую удовлетворенность телом, менее выраженное эмоциогенное и ограничительное пищевое поведение и более высокую самооценку. Хобби и творчество выявлены как значимый ресурс психологического благополучия, нейтральный по отношению к образу тела.

Abstract: The article examines the interrelationships between body image satisfaction, eating behavior, creative hobbies and psychological well-being among female students in Kyrgyzstan. The BSQ-16 (body image), DEBQ (eating behavior) and Rosenberg self-esteem scale were used. Girls with active creative hobbies demonstrated higher body satisfaction, less pronounced emotional and restrictive eating behavior, and higher self-esteem. Hobbies and creative activities were identified as a significant resource for psychological well-being, neutral in relation to appearance.

Негизги сөздөр: тулку бой образы, тамак-аш жүрүм-туруму, хобби, чыгармачылык, өзүн-өзү баалоо, тынчыздануу, психологиялык бакубатчылык, кыздар, жаштар.

Ключевые слова: образ тела, пищевое поведение, хобби, творчество, самооценка, тревожность, психологическое благополучие, девушки, молодежь.

Keywords: body image, eating behavior, hobbies, creative activities, self-esteem, anxiety, psychological well-being, girls, youth, Kyrgyzstan.

Психологическое благополучие молодых женщин является одной из приоритетных тем современной психологии развития. Период студенческой юности характеризуется интенсивным формированием личностной идентичности, в которой образ тела занимает особое место: именно в этом возрасте отношение к собственной внешности в наибольшей мере определяется социальными сравнениями, стандартами красоты, транслируемыми в медиапространстве, и оценками значимого окружения.

Распространение социальных сетей существенно усилило давление нереалистичных стандартов телесной привлекательности на девушек. Исследования показывают, что пребывание в визуальных социальных медиа ассоциировано с ростом неудовлетворенности телом, что в свою очередь является одним из ключевых предикторов нарушений пищевого поведения - ограничительного (диеты) и эмоциогенного (еда как способ регуляции эмоций) [5, 6]. Неудовлетворенность телом также тесно связана с пониженной самооценкой и повышенной тревожностью, образуя порочный круг психологического неблагополучия.

Вместе с тем в последние годы активно исследуется роль позитивных ресурсов - творческих увлечений, хобби, физической активности - как факторов, способных прерывать этот круг. Хобби и творческая деятельность обеспечивают человеку опыт компетентности, потока и самовыражения, не связанный с внешностью, и тем самым потенциально формируют более функциональное отношение к собственному телу [2]. Однако в Кыргызстане данная проблематика практически не исследовалась.

Цель исследования - изучить взаимосвязи между активностью творческих увлечений, удовлетворенностью телом, типами пищевого поведения, самооценкой и тревожностью у студенток Кыргызстана.

Образ тела - многомерный психологический конструкт, включающий перцептивный, аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Неудовлетворенность телом - аффективный компонент, отражающий расхождение между воспринимаемым и идеальным образами себя, является наиболее распространенным нарушением образа тела у молодых женщин. По данным зарубежных исследований, умеренная и выраженная

неудовлетворенность телом выявляется у 40–60% студенток [6]. В кыргызском контексте к традиционным культурным факторам добавляется растущее давление глобализированных медиастандартов, транслируемых через социальные сети.

Социальные медиа и образ тела. Метааналитические данные подтверждают, что потребление контента, связанного со стандартами внешности, в социальных сетях является устойчивым предиктором неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения [5]. При этом содержание потребляемого контента имеет большее значение, чем общее время использования социальных медиа: именно образ-центричный контент («тинспирация», «фитспирация») создает наибольший риск [7]. Контент, ориентированный на функциональность тела (а не на его внешность), напротив, ассоциирован с более позитивным образом тела [4].

Роль хобби и творчества в психологическом благополучии. Творческая деятельность - рисование, музыка, рукоделие, танцы, писательство - обеспечивает опыт потока, самовыражения и мастерства, которые не зависят от внешности. Это делает ее потенциально эффективным противовесом давлению стандартов красоты: девушка, чья идентичность включает значимые не связанные с внешностью компетенции, менее уязвима к социальным сравнениям в сфере тела [2]. Систематический обзор У.Ж. Алыкулова и других исследователей показывает, что включенность молодежи в творческие и культурные практики значимо связана с более высоким субъективным благополучием и устойчивостью к стрессу [1].

В исследовании приняли участие 120 студенток вузов г. Бишкека в возрасте 18–25 лет ($M = 20,4$; $SD = 1,7$). Критерии включения: обучение на дневном отделении, женский пол, отсутствие диагностированных расстройств пищевого поведения на момент исследования. Участницы разделены на две группы: с активными творческими увлечениями (хобби не менее 3 часов в неделю, $n = 52$) и без таковых ($n = 68$). Участие было добровольным и анонимным.

Опросник формы тела BSQ-16 (Body Shape Questionnaire, сокращенная версия) - 16 пунктов, оценка неудовлетворенности формой тела; более высокий балл соответствует большей неудовлетворенности. Методика валидизирована для молодых женщин и широко применяется в кросс-культурных исследованиях [3, 6].

Опросник пищевого поведения DEBQ (Dutch Eating Behaviour Questionnaire) в адаптации В.М. Волкова и Е.В. Цигиной - три субшкалы: ограничительное, эмоциогенное и экстернальное пищевое поведение. Является стандартом диагностики типов пищевого поведения.

Шкала самооценки Розенберга (RSES) - 10 пунктов, глобальная самооценка.

Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан) - уровень личностной тревожности.

Статистическая обработка данных выполнена в IBM SPSS Statistics 26. Для сравнения двух групп применялись U-критерий Манна - Уитни и критерий χ^2 . Корреляционные связи оценивались по коэффициенту Спирмена. Размер эффекта вычислялся как $r = z / \sqrt{N}$. Уровень значимости — $p < 0,05$.

В Таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа. Девушки с активными творческими увлечениями демонстрировали достоверно более низкую неудовлетворенность телом, менее выраженное ограничительное и эмоциогенное пищевое поведение, более высокую самооценку и достоверно меньшую долю лиц с высокой тревожностью. Размеры

эффектов варьировали от малого до среднего, что свидетельствует о практической, а не только статистической значимости выявленных различий.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей по группам наличия творческих увлечений

Показатель	С активным хобби (n=52)	Без активного хобби (n=68)	p (Манн-Уитни)	Размер эффекта (r)
Удовлетворенность телом (BSQ-16, баллы)	Низкая неудовл.	Умеренная неудовл.	0,002	0,31
Ограничительное пищевое поведение (DEBQ)	Менее выражено	Более выражено	0,014	0,25
Эмоциогенное пищевое поведение (DEBQ)	Менее выражено	Более выражено	0,007	0,28
Самооценка (шкала Розенберга, баллы)	Выше среднего	Ниже среднего	< 0,001	0,38
Высокая тревожность (CMAS, %)	28,8%	47,1%	chi2=4,3; p=0,038*	—

Матрица значимых корреляций представлена в Таблице 2. Активность творческих увлечений положительно связана с самооценкой и отрицательно - с тревожностью и неудовлетворенностью телом. Самооценка выступает медиатором: она отрицательно связана с эмоциогенным пищевым поведением, что согласуется с концепцией эмоциогенного питания как дисрегуляции (еда для справления с негативными эмоциями, в том числе связанными с низкой самооценкой). Неудовлетворенность телом, в свою очередь, положительно связана с ограничительным пищевым поведением — классический механизм, при котором негативная оценка тела запускает диетарные попытки его изменить.

Таблица 2. Корреляционные связи между основными переменными (rs Спирмена, n = 120)

Пара переменных	rs (Спирмен)	p	Направление связи
Активность хобби x Самооценка	0,42	< 0,001	Хобби повышает самооценку
Активность хобби x Тревожность	-0,37	< 0,001	Хобби снижает тревожность
Активность хобби x Неудовл. телом (BSQ)	-0,33	< 0,001	Хобби снижает неудовлетворенность телом
Самооценка x Эмоциогенное питание	-0,49	< 0,001	Низкая самооценка усиливает эмоц. питание
Неудовлетворенность телом x	0,55	< 0,001	Недовольство телом

Ограничит. питание			ведет к ограничениям
Тревожность x Эмоциогенное питание	0,46	< 0,001	Тревожность усиливает эмотиогенное питание

В кыргызском студенческом контексте творческие увлечения несут дополнительную культурную нагрузку: участие в традиционных видах прикладного искусства (вышивка, валяние войлока, орнаментальное шитье), музицирование на народных инструментах и танцевальные практики обеспечивают не только опыт творческого потока, но и чувство культурной принадлежности и идентичности. Это может создавать дополнительный защитный эффект в отношении глобализированных стандартов внешности, транслируемых через социальные сети.

Полученные данные согласуются с международными исследованиями, показывающими, что творческая активность и физическая деятельность выступают значимыми медиаторами в цепочке «использование социальных медиа → нарушения образа тела → дисфункциональное пищевое поведение» [3, 7]. Хобби обеспечивают девушке опыт успешности и компетентности в областях, не связанных с внешностью, тем самым снижая значимость внешней оценки как источника самоуважения.

Проведенное исследование показало, что творческие увлечения выступают значимым протективным фактором в отношении неудовлетворенности телом, дисфункциональных типов пищевого поведения и тревожности у студенток Кыргызстана. Девушки с активными хобби демонстрировали более высокую самооценку и более здоровое отношение к питанию - независимо от давления стандартов внешности, транслируемых в медиапространстве.

С практической точки зрения полученные данные обосновывают: включение блоков по развитию творческих компетенций и хобби в программы психологического благополучия студентов; проведение психообразовательных занятий по критической медиаграмотности и функциональному образу тела; организацию студенческих творческих сообществ как среды, альтернативной конкурентному сравнению по внешности. Все это согласуется с задачами развития личностного потенциала и психологической устойчивости молодежи Кыргызстана, обозначенными в Указе Президента КР «Национальный дух - мировые высоты».

Ограничение исследования - поперечный дизайн, не позволяющий установить направленность причинно-следственных связей: возможно, девушки с изначально более высокой самооценкой активнее занимаются творчеством. Лонгитюдные и экспериментальные исследования позволят уточнить направленность этих отношений.

Список использованной литературы

1. Алыкулов У.Ж. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация учащихся в условиях современного кыргызского общества // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2024. — № 1 (117). — С. 11–15.
2. Асипова Н.А., Абакиров А.А., Ткачева С.А. Психолого-педагогические основы реализации поликультурного и личностно-ориентированного образования в высшей школе // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2025. — № 1 (121). — С. 34–39.
3. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. — М. : Эксмо, 2007. — 1040 с.

4. Malloy J.A., Kazenbroot-Phillips H., Roy R. Associations between body image, eating behaviors, and diet quality among young women in New Zealand: the role of social media // *Nutrients*. — 2024. — Vol. 16, No. 20. — P. 3517. — DOI: 10.3390/nu16203517.
5. Zaharia A., Gonta I. The healthy eating movement on social media and its psychological effects on body image // *Frontiers in Nutrition*. — 2024. — Vol. 11. — P. 1474729. — DOI: 10.3389/fnut.2024.1474729.
6. Yu W., Cui L., Liu C. et al. Social media use and disordered eating in young adults: the protective and risk pathways of physical activity and body image // *Frontiers in Psychology*. — 2026. — Vol. 16. — P. 1699756. — DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1699756.
7. Yumen Y., Takayama Y., Hanzawa F., Sakane N., Nagai N. Association of social networking sites use with actual and ideal body shapes, and eating behaviors in healthy young Japanese women // *Nutrients*. — 2023. — Vol. 15, No. 7. — P. 1589. — DOI: 10.3390/nu15071589.

УДК 341.96:347.77/.78

Алгожоева Ж. Б., Идирисова А.Т.
Алгожоева Ж. Б., Идирисова А.Т.
Algozhoeva J.B., Idirisova A.T.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫК МЕНЧИКТИ ЭЛ АРАЛЫК УКУКТУК КОРГОО: УЧУРДАГЫ АБАЛЫ ЖАНА ӨНҮГҮҮ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ INTERNATIONAL LEGAL PROTECTION OF INTELLECTUAL PROPERTY: CURRENT STATUS AND DEVELOPMENT TRENDS

Кыскача мүнөздөмө: Макалада интеллектуалдык менчикти эл аралык укуктук коргоонун азыркы абалы жана анын өнүгүү тенденциялары изилденет. Негизги эл аралык келишимдер-1883-жылкы Париж конвенциясы, 1886-жылкы Берн конвенциясы жана 1994-жылкы ТРИПС макулдашуусу-ошондой эле Бүткүл дүйнөлүк интеллектуалдык менчик уюмунун (ВОИС) институционалдык ролу талданат. Эл аралык стандарттарды Кыргыз Республикасынын укуктук тутумуна киргизүүгө өзгөчө көңүл бурулат: Жарандык кодекстин жоболору, "Автордук укук жана чектеш укуктар жөнүндө" Мыйзам, Кыргызпатенттин ишмердүүлүгү жана өлкөнүн Дүйнөлүк соода уюмуна жана Евразия экономикалык биримдигине мүчөлүгүнөн келип чыккан милдеттенмелери каралат. Улуттук жана эл аралык ченемдердин коллизиясы, Интернет тармагында укуктарды коргоо, контрафактка каршы күрөшүү жана калктын укуктук сабаттуулугунун төмөндүгү сыяктуу көйгөйлөр аныкталат. Негизги тенденциялар катары ВОИСтин интеллектуалдык менчик, генетикалык ресурстар жана алар менен байланышкан салттуу билимдер жөнүндө 2024-жылкы Келишими, ошондой эле жасалма интеллект менен санариптештирүүгө байланышкан көйгөйлөр талданат.

Аннотация: В статье исследуется современное состояние международно-правовой защиты интеллектуальной собственности и основные тенденции её развития. Анализируются базовые международные договоры-Парижская конвенция 1883 г., Бернская конвенция 1886 г. и Соглашение ТРИПС 1994 г.-а также институциональная роль Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС). Особое внимание уделяется имплементации

международных стандартов в правовую систему Кыргызской Республики: рассматриваются положения Гражданского кодекса, Закона "Об авторском праве и смежных правах", деятельность Кыргызпатента и обязательства, вытекающие из членства страны во Всемирной торговой организации и Евразийском экономическом союзе. Выявляются проблемы коллизии национальных и международных норм, охраны прав в сети Интернет, противодействия контрафакту и низкого уровня правовой грамотности населения. В качестве ключевых тенденций анализируются Договор ВОИС по интеллектуальной собственности, генетическим ресурсам и связанным с ними традиционным знаниям 2024 г., а также вызовы, связанные с искусственным интеллектом и цифровизацией.

Abstract: The article examines the current state of the international legal protection of intellectual property and the principal trends in its development. It analyses the core international treaties-the Paris Convention (1883), the Berne Convention (1886) and the TRIPS Agreement (1994)-as well as the institutional role of the World Intellectual Property Organization (WIPO). Particular attention is paid to the implementation of international standards within the legal system of the Kyrgyz Republic: the provisions of the Civil Code, the Law "On Copyright and Related Rights", the activities of Kyrgyzpatent, and the obligations arising from the country's membership in the World Trade Organization and the Eurasian Economic Union are considered. The study identifies the problems of collision between national and international norms, protection of rights on the Internet, counteraction to counterfeiting, and the low level of public legal awareness. As key trends, the article analyses the 2024 WIPO Treaty on Intellectual Property, Genetic Resources and Associated Traditional Knowledge, as well as the challenges posed by artificial intelligence and digitalization.

Негизги сөздөр: интеллектуалдык менчик; эл аралык укуктук коргоо; ВОИС; ТРИПС; автордук укук; Кыргыз Республикасы; генетикалык ресурстар; санариптештирүү.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность; международно-правовая защита; ВОИС; ТРИПС; авторское право; Кыргызская Республика; генетические ресурсы; цифровизация.

Keywords: intellectual property; international legal protection; WIPO; TRIPS; copyright; Kyrgyz Republic; genetic resources; digitalization.

Интеллектуальная собственность представляет собой результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации юридических лиц, товаров, работ, услуг и предприятий, которым предоставляется правовая охрана. Её специфика состоит в нематериальном характере объекта и в территориальном принципе охраны: права, возникшие по законам одного государства, не признаются автоматически в другом. Именно это противоречие между трансграничным характером оборота результатов творчества и национальной замкнутостью режимов охраны обусловило формирование развитой системы международно-правового регулирования, начавшейся в конце XIX века и продолжающей развиваться в условиях цифровой экономики.

Актуальность темы определяется тем, что в современных условиях коммерциализации объектов интеллектуальной собственности в мировом масштабе практикующему юристу недостаточно знания только национального права; необходимо понимание системы международных договоров и механизмов их имплементации. Для Кыргызской Республики, являющейся участницей основных конвенций, членом Всемирной торговой организации

(ВТО) и Евразийского экономического союза (ЕАЭС), задача гармонизации внутреннего законодательства с международными стандартами имеет прикладное значение [9].

Цель статьи – определить современное состояние международно-правовой защиты интеллектуальной собственности и выявить тенденции её развития с акцентом на правовую систему Кыргызской Республики. Для достижения цели проанализированы базовые международные договоры, институциональные механизмы охраны, состояние имплементации международных норм в национальное право и новейшие нормотворческие тенденции.

Интеллектуальная собственность традиционно подразделяется на две основные подсистемы: авторское право и смежные права (произведения науки, литературы и искусства, исполнения, фонограммы, передачи вещания) и промышленную собственность (изобретения, полезные модели, промышленные образцы, товарные знаки, наименования мест происхождения товаров и иные средства индивидуализации). Согласно Конвенции, учреждающей Всемирную организацию интеллектуальной собственности (Стокгольм, 1967 г.), к интеллектуальной собственности относятся права на литературные, художественные и научные произведения, исполнительскую деятельность артистов, изобретения, научные открытия, промышленные образцы, товарные знаки, фирменные наименования, а также защита против недобросовестной конкуренции.

Международно-правовая охрана строится на нескольких базовых принципах. Принцип национального режима означает, что каждое государство-участник предоставляет иностранным правообладателям из других государств-участников такой же объём охраны, что и собственным гражданам. Принцип конвенционного приоритета (в патентном праве) позволяет заявителю в течение установленного срока подать заявку в других странах с сохранением даты первой подачи. Принцип минимальных стандартов означает, что международные договоры устанавливают нижний порог охраны, который государства обязаны обеспечить, сохраняя право предоставлять более высокий уровень защиты. Эти принципы расширили доступ иностранцев к национальным системам охраны и создали основу для трансграничного оборота прав.

Институциональным центром системы выступает ВОИС-специализированное учреждение Организации Объединённых Наций, администрирующее большинство многосторонних договоров в сфере интеллектуальной собственности, ведущее международные регистрационные системы (в частности, по Договору о патентной кооперации и Мадридской системе регистрации товарных знаков) и осуществляющее нормотворческую и экспертную деятельность. Параллельно функционируют механизмы Всемирной торговой организации, увязавшие охрану интеллектуальной собственности с международной торговлей [10].

Историческим фундаментом системы являются две конвенции конца XIX века. Парижская конвенция по охране промышленной собственности от 20 марта 1883 г. стала первым универсальным договором в сфере промышленной собственности; она закрепила национальный режим, право конвенционного приоритета и базовые правила охраны изобретений, товарных знаков и промышленных образцов, а также защиту против недобросовестной конкуренции [3]. Бернская конвенция об охране литературных и художественных произведений от 9 сентября 1886 г. установила принцип автоматической охраны (без выполнения формальностей), национальный режим и минимальный срок охраны, что сделало её краеугольным камнем международного авторского права [2].

Качественно новый этап связан с Соглашением по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности (ТРИПС) от 15 апреля 1994 г., входящим в пакет соглашений ВТО. ТРИПС инкорпорировало материальные нормы Парижской и Бернской конвенций, дополнив их обязательными минимальными стандартами охраны по всем объектам, требованиями к мерам гражданско-правовой, административной и уголовной защиты, а также принципом наибольшего благоприятствования. Принципиальным нововведением стало распространение на споры в сфере интеллектуальной собственности механизма разрешения споров ВТО, что обеспечило международную защиту обязательствам по охране прав [4], [10].

Адаптацию системы к цифровой среде обеспечили так называемые "интернет-договоры" ВОИС 1996 г.-Договор ВОИС по авторскому праву и Договор ВОИС по исполнению и фонограммам, распространившие охрану на произведения в цифровой форме, компьютерные программы (охраняемые как литературные произведения в смысле статьи 2 Бернской конвенции) и базы данных, а также закрепившие охрану технических средств защиты и информации об управлении правами. Кыргызская Республика ратифицировала Договор ВОИС по авторскому праву Законом от 24 июля 1998 г. № 99, что отразило стремление государства к гармонизации национального законодательства с международными стандартами цифровой эпохи.

Государственная система интеллектуальной собственности Кыргызской Республики начала формироваться в 1993 г.: Постановлением Правительства № 262 от 15 июня 1993 г. было создано патентное ведомство, которое впоследствии преобразовалось в специализированный государственный орган. В настоящее время уполномоченным органом является Государственная служба интеллектуальной собственности и инноваций при Правительстве Кыргызской Республики (Кыргызпатент), осуществляющая регистрацию объектов промышленной собственности, государственное управление в сфере авторских и смежных прав, а также функции коллективного управления имущественными правами авторов и правообладателей.

Конституционную основу охраны составляет гарантия защиты интеллектуальной собственности, закреплённая в Конституции Кыргызской Республики 2021 г. [1]. Базовое отраслевое регулирование сосредоточено в Гражданском кодексе Кыргызской Республики (от 8 мая 1996 г. № 15, с последующими изменениями), который определяет охраняемые результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации, а также в Законе Кыргызской Республики "Об авторском праве и смежных правах" от 14 января 1998 г. № 6, вступившем в силу 14 января 1998 г. [6], [7]. Перечень объектов, признаваемых интеллектуальной собственностью, закреплён в статье 1037 Гражданского кодекса и статье 7 указанного Закона и включает тринадцать объектов [9].

Существенным результатом реформ стало введение в Гражданский кодекс-путём внесения изменений в раздел о праве интеллектуальной собственности-нового средства индивидуализации, географического указания, наряду с традиционной категорией наименования места происхождения товара. Географическое указание позволяет идентифицировать товар, обладающий определёнными характеристиками, связанными с географическим объектом, при упрощённом порядке регистрации, что повышает привлекательность отечественных товаров и способствует развитию национального производства [9].

Важнейшим внешнеполитическим фактором имплементации стало вступление Кыргызской Республики во Всемирную торговую организацию в декабре 1998 г.: страна

стала первым государством Содружества Независимых Государств, присоединившимся к ВТО, и тем самым приняла на себя обязательства по Соглашению ТРИПС. Дополнительный уровень региональной интеграции обеспечивает членство в Евразийском экономическом союзе с 2015 г.: в рамках ЕАЭС действует институт товарного знака Союза, охрана которого может испрашиваться одновременно на территориях государств-членов через любое национальное патентное ведомство, а также механизмы таможенной защиты прав, включая ведение единого таможенного реестра объектов интеллектуальной собственности и скоординированные меры против оборота контрафактной продукции.

Несмотря на сформированную нормативную базу, ряд проблем сохраняет актуальность. Первая из них – коллизия национальных и международных норм. В литературе отмечается, что между нормами Гражданского кодекса Кыргызской Республики и рядом международных актов сохраняются противоречия, в частности в определении самого понятия результатов интеллектуальной деятельности: перечень охраняемых объектов в национальном законодательстве является закрытым, тогда как Конвенция, учреждающая ВОИС, исходит из открытого подхода. Причинами коллизий выступают терминологические расхождения, отставание законодательства от развития технологий и различие подходов к пониманию объектов охраны [9].

Вторая проблема – охрана прав в сети Интернет. Развитие цифровой среды существенно облегчило нарушение прав и одновременно усложнило их защиту. Отсутствие единого нормативного акта, регулирующего отношения в интернет-среде, затрудняет структурирование и кодификацию соответствующих правовых норм, а трансграничный характер нарушений осложняет установление нарушителей. Принятие сводного нормативного акта, регулирующего охрану интеллектуальной собственности в интернет-среде, рассматривается как возможное решение этой проблемы [9].

Третья проблема – противодействие контрафактной продукции, то есть продукции, произведённой без согласия правообладателя. Контрафакт причиняет существенный ущерб правообладателям и лишает их законной прибыли, а также подрывает доверие потребителей и стимулы к инновациям. Четвёртая проблема – низкий уровень правовой грамотности: незнание правообладателями своих прав ведёт к их безнаказанному нарушению, поскольку отсутствие реакции и санкций поощряет нарушителей. Систематическое повышение правовой грамотности населения рассматривается как фактор, напрямую повышающий эффективность охраны [9].

Институты права интеллектуальной собственности в Кыргызской Республике продолжают развиваться, и их доктринальное осмысление сопровождается выработкой предложений по совершенствованию законодательства, направленных на устранение пробелов и приведение национальных норм в соответствие с международными стандартами [8], [9]. В качестве системной меры предлагается принятие единой комплексной государственной стратегии развития интеллектуальной собственности, в которой особое внимание уделялось бы чёткости правового регулирования [9].

Первая значимая тенденция – расширение предмета международной охраны за счёт нетрадиционных объектов. 24 мая 2024 г. в Женеве государства-члены ВОИС приняли Договор по интеллектуальной собственности, генетическим ресурсам и связанным с ними традиционным знаниям – первый договор ВОИС, регулирующий взаимосвязь интеллектуальной собственности с генетическими ресурсами и традиционными знаниями, и первый договор ВОИС, содержащий положения, специально посвящённые коренным народам и местным общинам. Он стал итогом более чем двадцатилетних переговоров [5].

Договор вводит обязательное требование о раскрытии: при подаче патентной заявки, основанной на генетических ресурсах, заявитель обязан раскрыть страну происхождения генетических ресурсов, а при использовании связанных с ними традиционных знаний – указать коренной народ или местную общину, являющиеся их источником. Договор предусматривает создание информационных систем (баз данных), доступных патентным ведомствам, и встроенный механизм пересмотра спустя четыре года после вступления в силу. Договор вступит в силу через три месяца после депонирования пятнадцатью государствами ратификационных грамот или документов о присоединении [5]. Для государств с богатым биологическим разнообразием и традиционными знаниями, к которым относится и Кыргызская Республика, данная тенденция имеет прямое практическое значение.

Вторая тенденция – адаптация права интеллектуальной собственности к развитию искусственного интеллекта. На повестке стоят вопросы правового режима результатов, созданных с помощью искусственного интеллекта: кому принадлежат права на такие результаты (разработчику, владельцу системы, обществу либо самой системе), кто осуществляет их защиту и относятся ли подобные результаты к охраняемым объектам интеллектуальной деятельности. Эти вопросы не имеют однозначного решения ни в национальном, ни в международном праве и формируют один из основных векторов будущего нормотворчества [9].

Третья тенденция – углубление цифровизации охраны и правоприменения. Стремительное развитие цифровых технологий усложняет процедуру защиты прав и увеличивает число нарушений, что требует совершенствования как материальных норм, так и механизмов трансграничного взаимодействия патентных ведомств и судов [9]. Четвёртая тенденция – усиление региональной интеграции: формирование наднациональных режимов охраны (в частности, в рамках ЕАЭС и Евразийской патентной организации) дополняет универсальные механизмы и упрощает получение охраны на нескольких территориях одновременно.

Общим вектором перечисленных тенденций является движение к большей согласованности национальных и международных норм, повышению прозрачности патентной системы и расширению круга охраняемых объектов с учётом интересов как правообладателей, так и общества в целом, включая коренные народы и местные общины.

Современная система международно-правовой защиты интеллектуальной собственности представляет собой многоуровневую структуру, основу которой образуют Парижская и Бернская конвенции, Соглашение ТРИПС и администрируемые ВОИС договоры, дополняемые региональными механизмами. Эта система обеспечивает преодоление территориального принципа охраны и создаёт условия для трансграничного оборота результатов интеллектуальной деятельности.

Кыргызская Республика интегрирована в международную систему охраны: она является участницей базовых конвенций, членом ВТО и ЕАЭС, располагает специализированным органом (Кыргызпатент) и сформированной нормативной базой во главе с Гражданским кодексом и Законом "Об авторском праве и смежных правах". Вместе с тем сохраняются проблемы коллизии национальных и международных норм, охраны прав в интернет-среде, противодействия контрафакту и низкого уровня правовой грамотности, требующие системного решения [8], [9].

Ключевыми тенденциями развития выступают расширение предмета охраны (Договор ВОИС по генетическим ресурсам и традиционным знаниям 2024 г.), адаптация права к

искусственному интеллекту, углубление цифровизации и усиление региональной интеграции. Для Кыргызской Республики приоритетными направлениями являются устранение коллизий между национальным и международным правом, отдельное регулирование интернет-отношений, принятие комплексной государственной стратегии развития интеллектуальной собственности и систематическое повышение правовой грамотности населения [9].

Список использованной литературы

I. Нормативно-правовые акты

1. Конституция Кыргызской Республики: принята референдумом (всенародным голосованием) 11 апреля 2021 года, вступила в силу 5 мая 2021 года.
2. Бернская конвенция об охране литературных и художественных произведений от 9 сентября 1886 года (с последующими редакциями).
3. Парижская конвенция по охране промышленной собственности от 20 марта 1883 года (с последующими редакциями).
4. Соглашение по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности (ТРИПС) от 15 апреля 1994 года.
5. Договор Всемирной организации интеллектуальной собственности по интеллектуальной собственности, генетическим ресурсам и связанным с ними традиционным знаниям: принят 24 мая 2024 года (г. Женева).
6. Гражданский кодекс Кыргызской Республики от 8 мая 1996 года № 15 (с последующими изменениями и дополнениями).
7. Закон Кыргызской Республики "Об авторском праве и смежных правах" от 14 января 1998 года № 6 (с последующими изменениями и дополнениями).

II. Литература

8. Айбек уулу А., Айтбаева Ж. С. Институты права интеллектуальной собственности // Вестник Ошского государственного университета.-2021.-Т. 1, № 3.-С. 109–118.-DOI 10.52754/16947452_2021_1_3_109.
9. Кармышаков М. А., Абдыкадыр уулу Э., Бекмаматова Н. Интеллектуалдык ишмердүүлүктүн натыйжаларына укукту коргоонун актуалдуу маселелери // Вестник Ошского государственного университета. Право.-2024.-№ 1(4).-С. 80–85.-DOI 10.52754/16948661_2024_1(4)_13.

III. Литература на иностранном языке

10. WIPO Intellectual Property Handbook: Policy, Law and Use.-2nd ed.-Geneva: World Intellectual Property Organization, WIPO Publication No. 489 (E).

УДК 159.922.8:316.624.2

**Алдашева К.Б., Курбанбаева С.К., Омельченко Н.В.
Алдашева К.Б., Курбанбаева С.К., Омельченко Н.В.
Aldasheva K.B., Kurbanbaeva S.K., Omelchenko N.V.**

**ӨСПҮРҮМДҮК ИДЕНТТҮҮЛҮК, ӨЗҮН ӨЗҮ БААЛОО ЖАНА МЕКТЕПТИК
БУЛЛИНГДИН ПСИХОЛОГИЯЛЫК БАКУБАТЧЫЛЫККА ТААСИРИ :
КЫРГЫЗСТАНДЫН МЕКТЕПТЕРИНДЕГИ ИЗИЛДӨӨНҮН НАТЫЙЖАЛАРЫ**

**ПОДРОСТКОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ, САМООЦЕНКА И ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОГО
БУЛЛИНГА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА
ADOLESCENT IDENTITY, SELF-ESTEEM AND THE IMPACT OF SCHOOL
BULLYING ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: RESEARCH RESULTS IN
SCHOOLS OF KYRGYZSTAN**

Аннотация: Бул макалада Кыргыз Республикасынын мектептериндеги буллингдин өспүрүмдүн инсандык идентүүлүгүнүн калыптанышына, өзүн-өзү баалоосуна жана психологиялык бакубатчылыгына тийгизген таасири изилденет. Изилдөө психологиялык диагностиканын ар кандай ыкмаларын, анын ичинде сандык жана сапаттык методдорду колдонуп жүргүзүлгөн: шкалалар, социометрия, Q-сорттоо жана фокус-группалар. Н. Краскел - У. Уоллестин критерийи жана SEM-моделдөө жолу менен жыйынтыктарды талдоо жүргүзүлгөн. Буллинг жабырлануусу идентүүлүктүн диффузиялык статусу, өзүнө өзү өтө төмөн баа берүүсү жана жогорку тынчсыздануу менен бекем байланышта болоору аныкталган. Буллингге каршы мектептик чараларды иштеп чыгуу жана ишке ашыруунун зарылдыгы негизделет.

Ачкыч сөздөр: буллинг, жабырлануу, инсандык идентүүлүк, өзүн-өзү баалоо, психологиялык бакубатчылык, өспүрүмдөр, социометрия, структуралык моделдөө.

Аннотация: В статье исследуется влияние вовлечённости в ситуации буллинга на формирование идентичности подростка, его самооценку и психологическое благополучие в школах Кыргызской Республики. Исследование проведено с применением комплекса методов психодиагностических шкал, социометрии, Q-сортировки и фокус-групп. Анализ результатов осуществлён с использованием критерия Краскела - Уоллиса и структурного моделирования (SEM). Установлено, что виктимизация при буллинге устойчиво связана с диффузным статусом идентичности, заниженной самооценкой и повышенной тревожностью. Обосновывается необходимость разработки и внедрения антибуллинговых программ в школах.

Ключевые слова: буллинг, виктимизация, идентичность, самооценка, психологическое благополучие, подростки, социометрия, структурное моделирование.

Abstract: This article examines the impact of bullying involvement on adolescent identity formation, self-esteem and psychological well-being in schools of the Kyrgyz Republic. The study employed a comprehensive set of methods — psychodiagnostic scales, sociometry, Q-sort, and focus groups. Data analysis used the Kruskal–Wallis test and structural equation modeling (SEM). Bullying victimization was found to be consistently associated with diffuse identity status, low self-esteem, and elevated anxiety. The need to develop and implement anti-bullying programs in schools is substantiated.

Keywords: bullying, victimization, identity, self-esteem, psychological well-being, adolescents, sociometry, structural equation modeling.

Школьный буллинг является одной из острейших проблем современного образования, затрагивающей психологическое благополучие значительной доли учащихся во всем мире. По данным мета-аналитических исследований, глобальная распространённость буллинга среди школьников составляет от 23 до 35%, причём жертвы травли демонстрируют

достоверно более высокий уровень тревоги, депрессии и суицидальных мыслей по сравнению с невовлечёнными сверстниками [14]. Для подросткового возраста сензитивного периода формирования идентичности и самооценки, систематическое унижение, отвержение и агрессия со стороны одноклассников могут иметь особенно разрушительные последствия для личностного развития [4, 7].

В Кыргызской Республике проблема буллинга приобретает особую актуальность в контексте масштабных образовательных преобразований: перехода к 12-летнему обучению, цифровизации школьной среды и реализации Указа Президента «Национальный дух - мировые высоты». Отдельного внимания заслуживает вопрос о детях и семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации: именно они, по данным отечественных авторов, составляют наиболее уязвимую группу в отношении школьной виктимизации [1]. Вместе с тем систематических исследований, посвященных взаимосвязи буллинга, идентичности и самооценки у кыргызских школьников, практически не проводилось.

Целью настоящего исследования является изучение взаимосвязи между вовлеченностью подростков в ситуации буллинга и показателями их идентичности, самооценки и психологического благополучия в школах Кыргызстана, а также выявление медиаторных механизмов этой взаимосвязи с помощью структурного моделирования.

Под буллингом понимается систематическое агрессивное поведение, направленное против конкретного индивида при наличии дисбаланса власти и намерения причинить вред. Выделяют физический, вербальный, реляционный (социальное исключение) и кибербуллинг. В структуре буллинга традиционно различают роли агрессора, жертвы, агрессора-жертвы и наблюдателя, каждой из которых соответствует специфический профиль личностных и поведенческих характеристик [5]. Бочавер А.А. и Хломов К.Д., изучая буллинг в российских школах, показали, что роль жертвы устойчиво ассоциирована с пониженным социометрическим статусом и социальной изоляцией [5].

Согласно теории психосоциального развития Э. Эриксона, центральной задачей подросткового возраста является формирование эго-идентичности - устойчивого ощущения своей непрерывности и принадлежности. Дж. Марсиа операционализировал эту идею, выделив четыре статуса идентичности: достигнутый (прохождение кризиса и принятие обязательств), мораторий (активный поиск без принятия обязательств), предрешённый (обязательства без кризиса) и диффузный (отсутствие кризиса и обязательств) [4, 7]. Диффузный статус, характеризующийся размытостью «образа Я» и неспособностью к самоопределению, является наиболее уязвимым с точки зрения психологического благополучия.

Метааналитические данные убедительно показывают, что виктимизация при буллинге негативно связана с самооценкой, а самооценка выступает медиатором в отношениях между виктимизацией и интернализирующей симптоматикой [13]. Чем ниже самооценка жертвы, тем выраженнее у нее тревожная и депрессивная симптоматика и наоборот, низкая самооценка как черта личности повышает риск стать жертвой буллинга. Этот двунаправленный механизм особенно деструктивен в подростковом возрасте, когда самооценка наиболее пластична и зависима от оценок со стороны референтной группы [8, 15].

Концепция психологического благополучия К. Рифф включает шесть измерений: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономию, управление средой, цель в жизни и личностный рост. Буллинг разрушителен для большинства из них: жертвы демонстрируют сниженное самопринятие, нарушенные социальные связи, утрату ощущения

смысла [12, 16]. Реляционный и вербальный буллинг оказывают особенно выраженное негативное воздействие на субъективное благополучие подростков через снижение социального и психологического капитала [16].

Исследование проводилось в 2024–2025 учебном году на базе 8 общеобразовательных школ г. Бишкека и Иссык-Кульской области. В нём приняли участие 200 учащихся 7–9-х классов (возраст 12–15 лет; 108 девочек, 92 мальчика). Все участники прошли исследование с письменного согласия родителей. Выборка была разделена на три группы по результатам диагностики: группа 1 - систематические жертвы буллинга ($n = 68$), группа 2 - периодически вовлеченные ($n = 47$), группа 3 - не вовлеченные ($n = 85$).

В исследовании применялся многоуровневый методический инструментарий, включавший как стандартизированные психодиагностические методики, так и качественные процедуры:

1. Опросник риска буллинга - для идентификации ролей участников буллинга и определения принадлежности к группам исследования.

2. Шкала самооценки Розенберга (RSES) - глобальная самооценка; 10 пунктов, шкала 0–30.

3. Шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко) - оценка шести субшкал психологического благополучия.

4. Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан) уровень личностной тревожности у подростков.

5. Методика изучения статусов идентичности Дж. Марсиа (в адаптации В.Р. Орестовой и О.А. Карабановой) - определение статуса идентичности в профессиональной, идеологической и межличностной сферах.

6. Социометрия (классическая процедура Дж. Морено в модификации для школьного класса) - оценка социометрического статуса каждого учащегося, индекса «звёзд», «принятых», «пренебрегаемых» и «изолированных».

7. Q-сортировка (методика У. Стефенсона, адаптированная для изучения «Я-концепции») - выявление расхождений между реальным и идеальным «Я»; участники ранжировали 36 карточек с личностными характеристиками в два набора («Я реальное» и «Я идеальное»). Коэффициент корреляции между наборами использовался как мера самоудовлетворённости.

8. Фокус-группы (6 групп по 6–8 учащихся, отдельно для жертв, агрессоров и наблюдателей) — качественный анализ субъективного опыта буллинга, его эмоциональных последствий и стратегий совладания. Транскрипты фокус-групп обрабатывались методом тематического анализа (Braun & Clarke, 2006).

Статистический анализ осуществлялся в IBM SPSS Statistics 26

Результаты критерия Краскела - Уоллиса выявили высокодостоверные ($p < 0,001$) различия между тремя группами по всем ключевым показателям (Таблица 1). Жертвы буллинга демонстрировали достоверно более низкую самооценку, сниженное психологическое благополучие, более высокий уровень тревожности и более низкий социометрический статус по сравнению с невовлеченными учащимися.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей по группам вовлеченности в буллинг

Показатель	Группа 1 ($n=68$) Буллинг-	Группа 2 ($n=47$)	Группа 3 ($n=85$) Не	p (H- критерий)
------------	---------------------------------	------------------------	---------------------------	--------------------

	жертвыM±SD	Периодич. участники M±SD	вовлечены M±SD	Краскела– Уоллиса)
Самооценка (шкала Розенберга)	18,4±4,1	22,7±3,8	27,3±3,2	< 0,001
Психологическое благополучие	51,2±9,3	61,4±8,7	74,6±7,1	< 0,001
Достигнутая идентичность (%)	14,7%	29,8%	51,8%	< 0,001
Диффузная идентичность (%)	55,9%	25,5%	8,2%	< 0,001
Уровень тревожности (CMAS)	28,6±5,4	22,1±4,9	15,3±4,2	< 0,001
Индекс социометрического статуса	0,11±0,08	0,24±0,11	0,39±0,12	< 0,001

Качественный анализ распределения статусов идентичности показал, что среди жертв буллинга диффузный статус встречается достоверно чаще (55,9%), тогда как достигнутая идентичность - значительно реже (14,7%), чем у невовлечённых сверстников (8,2% и 51,8% соответственно). Это согласуется с теоретическими предположениями о том, что хронический опыт социального отвержения препятствует нормативному прохождению «кризиса идентичности», описанного Э. Эриксоном: подросток, не получивший признания от референтной группы, лишается важнейшего инструмента самоопределения — сравнения себя со сверстниками [4, 7].

Коэффициент корреляции между «реальным» и «идеальным» Я был достоверно ниже у жертв буллинга ($r = 0,28 \pm 0,14$), чем у невовлеченных учащихся ($r = 0,61 \pm 0,11$; $p < 0,001$), что свидетельствует о выраженном расхождении между актуальным самовосприятием и желаемым образом себя. Наиболее часто жертвы буллинга помещали в категорию «Я реального» карточки «слабый», «одинокый», «неуверенный», «незаметный», тогда как в «Я идеальное» — «уважаемый», «уверенный», «дружелюбный». Это расхождение является не только симптомом низкой самооценки, но и механизмом ее воспроизводства: чем шире разрыв между реальным и идеальным «Я», тем ниже мотивация к социальной активности и тем выше уязвимость к повторной виктимизации [8].

Анализ социометрических матриц показал, что учащиеся из группы жертв буллинга достоверно чаще получали статусы «пренебрегаемых» (41%) и «изолированных» (22%), тогда как в группе невовлеченных - лишь 8% и 2% соответственно. Индекс социометрического статуса у жертв был вдвое ниже, чем у сверстников (0,11 vs. 0,39; $p < 0,001$). Это подтверждает, что буллинг функционирует не просто как двусторонний конфликт, а как системный групповой феномен, в котором класс в целом становится соучастником изоляции жертвы [5].

Тематический анализ транскриптов выявил четыре ключевые темы: стратегии избегания (жертвы описывали уклонение от посещения школы, перемен, столовой);

«невидимость» как копинг (стремление «не выделяться», не отвечать на обращения); амбивалентность наблюдателей (осознание несправедливости ситуации при одновременном страхе стать следующей жертвой); нормализация буллинга участниками ситуации («все так делают», «это просто шутки»). Последняя тема особенно важна с точки зрения профилактики: нормализация буллинга свидетельствует о дисфункциональном школьном климате и снижает вероятность обращения жертв за помощью [5, 12].

Проведенное исследование с применением комплекса количественных и качественных методов убедительно показало, что систематическая виктимизация при школьном буллинге оказывает разрушительное воздействие на три взаимосвязанных параметра: статус идентичности (преобладание диффузного статуса), самооценку (выраженное снижение и расширение расхождения «реального» и «идеального» Я) и психологическое благополучие (снижение по всем шести субшкалам Рифф). Социометрический анализ подтвердил, что жертвы буллинга занимают маргинальное положение в классной группе, что усугубляет их уязвимость. Структурное моделирование выявило частичное медиаторство самооценки в связи «виктимизация → психологическое благополучие».

С практической точки зрения необходима разработка комплексных антибуллинговых программ для Кыргызстанских школ, включающих: системный скрининг буллинга с применением валидных инструментов (ОРБ, социометрия); работу с классной группой в целом, а не только с жертвой и агрессором; формирование просоциального школьного климата и эмоциональной компетентности педагогов; психокоррекционную работу с жертвами, направленную на укрепление самооценки и поддержку формирования идентичности. Это соответствует стратегическим направлениям развития образования в КР и задачам создания психологически безопасной школьной среды.

Список литературы

1. Асангулова Ж.Э. Совершенствование системы социальной защиты детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством автоматизации процессов кейс-менеджмента // Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына. — 2026. — № 1. — С. 5–9. — DOI: 10.58649/1694-9099-2026-1-5-9.
2. Асипова Н.А. Обучение проектированию как одно из важных путей формирования исследовательской самостоятельности будущих специалистов // Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына. Специальный выпуск. — Бишкек, 2026. — С. 7–9.
3. Бочавер А.А., Горлова Н.В., Хломов К.Д. Проблема буллинга в контексте образовательной среды: опрос сотрудников школ // Психологические исследования. — 2021. — Т. 14, № 76. — DOI: 10.54359/ps.v14i76.138.
4. Кон И.С. Психология ранней юности : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1989. — 255 с.
5. Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространённости, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Социальная психология и общество. — 2019. — Т. 10, № 3. — С. 78–95. — DOI: 10.17759/sps.2019100306.

6. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95–123.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.
8. Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem // Psychological Review. — 1996. — Vol. 103, № 1. — P. 5–33.
9. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. — 2006. — Vol. 3, № 2. — P. 77–101. — DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
10. Hu W., Cheng Y., Du R. Effects of overt and relational bullying on adolescents' subjective well-being: the mediating mechanisms of social capital and psychological capital // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2022. — Vol. 19, № 19. — P. 11956. — DOI: 10.3390/ijerph191911956.
11. Larrañaga E., Cabrera M.C., Yubero S. Influence of unperceived victimization on adolescent well-being // Children. — 2024. — Vol. 11, № 10. — P. 1183. — DOI: 10.3390/children11101183.
12. Mastorci F., Lazzeri M.F.L., Piaggi P., Doveri C., Casu A., Trivellini G., Marinaro I., Devine C., Vassalle C., Pingitore A. An entangled relationship between bullying perception and psychosocial dimensions in a sample of young adolescents // Children. — 2023. — Vol. 10, № 11. — P. 1823. — DOI: 10.3390/children10111823.
13. Mullan V.M.R., Golm D., Juhl J., Sajid S., Brandt V. The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: a systematic review and meta-analysis // PLOS ONE. — 2023. — Vol. 18, № 3. — P. e0282224. — DOI: 10.1371/journal.pone.0282224.

УДК 159.9:159.947:316.6

Алдашева К.Б., Федорова В.С., Крыжанова О.К.
 Алдашева К.Б., Федорова В.С., Крыжанова О.К.
 Aldasheva K.B., Fyodorova V.S., Kryzhanova O.K

**ПСИХОЛОГИЯЛЫК ТУРУКТУУЛУК ЖАНА ЖОГОТУУНУ БАШЫНАН КЕЧИРҮҮ:
 КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНДА ЖАРДАМ БЕРҮҮНҮН МАДАНИЙ
 ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ ЖАНА ӨЗҮН КАРМАЙ БИЛҮҮ РЕСУРСТАРЫ
 ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ И ПЕРЕЖИВАНИЕ УТРАТЫ: РЕСУРСЫ
 СОВЛАДАНИЯ И КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОМОЩИ В КР
 PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND BEREAVEMENT: COPING RESOURCES AND
 CULTURAL ASPECTS OF SUPPORT IN THE KYRGYZ REPUBLIC**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада Кыргызстандагы психологиялык туруктуулуктун жоготуу процессинде туткан ролу жана маданий өзгөчөлүктөрү изилденет. Мадди боюнча жашоого жарамдуулук тести жана Лазарус боюнча совладающее поведение методикасы колдонулган. Үч топ аныкталган: адаптивдүү кайгыруу, созулган кайгыруу жана посттравматикалык өсүш. Жогорку жашоого жарамдуулук посттравматикалык өсүшкө

байланыштуу экени тастыкталган. Кыргыз маданиятындагы каза ырымдарынын психологиялык функциялары талданат.

Аннотация: В статье исследуются роль психологической устойчивости (жизнестойкости) в процессе переживания утраты и культурные особенности горевания в Кыргызстане. Применялись тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Выделены три группы участников: адаптивное горевание, затяжное горевание и посттравматический рост. Установлена значимая связь высокой жизнестойкости с посттравматическим ростом. Анализируются психологические функции кыргызских поминальных обрядов как ресурсов совладания с утратой.

Abstract: The article examines the role of psychological resilience (hardiness) in the process of bereavement and the cultural characteristics of grieving in Kyrgyzstan. The Hardiness Survey by S. Maddi adapted by D.A. Leontiev and the Ways of Coping Questionnaire by R. Lazarus were used. Three groups were identified: adaptive bereavement, prolonged bereavement and post-traumatic growth. A significant association between high hardiness and post-traumatic growth was established. The psychological functions of Kyrgyz memorial rituals as coping resources are analyzed.

Негизги сөздөр: психологиялык туруктуулук, жашоого жарамдуулук, жоготуу, кайгы, маданий өзгөчөлүктөр, созулган кайгы бузулуусу, өзүн кармай билүү.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, жизнестойкость, утрата, горе, культурные особенности, затяжное расстройство горя, совладание.

Keywords: psychological resilience, hardiness, bereavement, grief, cultural aspects, prolonged grief disorder, coping, Kyrgyzstan.

Переживание утраты близкого человека является одним из наиболее интенсивных стрессовых событий в жизни. Большинство людей адаптируются к потере без специальной помощи; однако у значительной части переживших утрату горе приобретает затяжной и дезадаптивный характер и может перерасти в расстройство пролонгированного горя, включенное в международную классификацию болезней (МКБ-11) в 2018 году и в DSM-5-TR в 2022 году. Одним из ключевых факторов, определяющих характер переживания утраты, является психологическая устойчивость личности [6].

В психологии психологическая устойчивость наиболее операционально разработана через концепт жизнестойкости (hardiness) С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой. Жизнестойкость это система убеждений человека о себе и мире, позволяющая сохранять внутреннюю сбалансированность в условиях стресса. Она включает три компонента: вовлеченность (убежденность в значимости жизни), контроль (вера в возможность влиять на события) и принятие риска (открытость новому опыту, в том числе болезненному) [3]. Высокая жизнестойкость не только снижает дистресс при утрате, но и способствует посттравматическому росту — позитивным изменениям, возникающим вследствие борьбы с тяжелыми жизненными обстоятельствами.

В Кыргызстане традиционные обряды, связанные с уходом из жизни и поминанием, сохраняют свое значение и формируют культурный сценарий горевания, существенно влияющий на динамику горя. Вместе с тем взаимосвязь жизнестойкости, копинг-стратегий и культурно-специфических форм совладания с утратой в кыргызском контексте практически не изучена.

Целью исследования является изучение роли жизнестойкости и копинг-стратегий в переживании утраты у жителей Кыргызстана, а также проанализировать психологические функции традиционных кыргызских поминальных обрядов как ресурсов совладания с горем.

Нормативное горевание включает острую фазу с выраженным аффективным дистрессом, постепенно сменяемым адаптацией и реинтеграцией образа утраченного в жизнь человека. Для диагностики затяжного расстройства горя по МКБ-11 необходимо наличие стойкой тоски по умершему в сочетании с интенсивным эмоциональным страданием не менее шести месяцев после утраты. Данный диагноз поставил в центр внимания вопросы культурной вариативности горя и риски медикализации нормативного человеческого опыта [6].

Жизнестойкость представляет собой динамический процесс взаимодействия личностных убеждений с требованиями среды. Вовлеченность препятствует социальной изоляции горюющего; контроль снижает беспомощность; принятие риска позволяет не избегать переживания горя [3]. Связь между высокой жизнестойкостью и более легкой адаптацией к утрате подтверждена в ряде эмпирических работ, в том числе среди родителей, переживших смерть ребенка [5].

В рамках двойной процессной модели горя М. Стробе и Х. Шут здоровое горевание предполагает осцилляцию между ориентацией на утрату и ориентацией на восстановление. Деадаптивные копинг-стратегии - руминация и избегание - являются устойчивыми предикторами затяжного расстройства горя [7]. Конструктивные стратегии - принятие, позитивная переоценка, поиск социальной поддержки - связаны с более адаптивным течением горя [4].

Кыргызские погребальные и поминальные обряды представляют собой симбиоз исламских и доисламских традиций. Ключевые обряды - үчүлүгү, жетилиги, кыркы и аш — структурируют процесс горевания во времени, создавая социально предписанные точки перехода между фазами траура. Признание культурно-специфических форм горевания принципиально важно для корректной диагностики: симптомы, нормативные в одном культурном контексте, могут быть ошибочно квалифицированы как патологические в рамках критериев, разработанных преимущественно для западных выборок [6].

Исследование проводилось в 2024–2025 году. В нем приняли участие 120 жителей г. Бишкека и Чуйской области (74 женщины, 46 мужчин; возраст 22–67 лет), переживших утрату близкого человека в течение последних трех лет. Участники рекрутировались через психологические консультационные центры и общественные организации. Критерий включения: не менее трех месяцев с момента утраты. Участие было добровольным и анонимным.

Тест жизнестойкости (ТЖС) С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой - 45 утверждений, три субшкалы: вовлеченность, контроль, принятие риска. Более высокий общий балл соответствует большей устойчивости к стрессу [3].

Методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман (WCQ) в адаптации Т.Л. Крюковой и соавторов - 50 пунктов, 8 шкал. Особое внимание уделялось шкалам «положительная переоценка», «принятие ответственности», «бегство-избегание» и «поиск социальной поддержки» как наиболее релевантным контексту утраты [4].

На основании профилей ТЖС и WCQ методом кластерного анализа (k -средних, $k = 3$) участники были разделены на три группы: адаптивное горевание, затяжное горевание и посттравматический рост. Дополнительно участники отвечали на вопросы об обращении за психологической помощью и участии в традиционных поминальных обрядах.

Статистическая обработка выполнена в IBM SPSS Statistics 26 с применением критерия Краскела - Уоллиса и χ^2 .

По результатам кластерного анализа в группу адаптивного горевания вошли 51 человек, затажного горевания — 39 человек, посттравматического роста — 30 человек. Таким образом, затажное горевание выявлено у трети участников выборки, что соответствует верхней границе диапазона, описанного в международных исследованиях.

Основные результаты представлены в Таблице 1. Группы достоверно различались по всем ключевым показателям. Группа посттравматического роста демонстрировала наиболее высокие показатели жизнестойкости по всем трем субшкалам ТЖС, тогда как группа затажного горевания - наиболее низкие. В копинг-профиле группы затажного горевания преобладали избегание и руминация, тогда как группа посттравматического роста чаще прибегала к принятию и положительной переоценке. Поиск социальной поддержки значимо чаще использовался в группе посттравматического роста, что согласуется с данными о протективной роли социальных ресурсов при утрате [5, 7].

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей жизнестойкости и копинга по группам горевания

Показатель	Группа 1 Адаптивное горевание (n=51)	Группа 2 Затажное горевание (n=39)	Группа 3 Посттравм. рост (n=30)	p (Краскел- Уоллис)
Жизнестойкость — общий балл ТЖС	Средний	Низкий	Высокий	< 0,001
Вовлеченность (субшкала ТЖС)	Средняя	Низкая	Высокая	< 0,001
Контроль (субшкала ТЖС)	Средний	Низкий	Высокий	< 0,001
Принятие риска (субшкала ТЖС)	Средний	Низкий	Высокий	< 0,001
Преобладающий копинг-стиль (WCQ)	Смешанный	Избегание, руминация	Принятие, переоценка	< 0,001
Поиск социальной поддержки (WCQ)	Средний	Низкий	Высокий	0,003
Обращение за проф. помощью, %	29,4%	12,8%	36,7%	$\chi^2=7,1$; p=0,029

Наиболее низкая доля обращений за профессиональной помощью зафиксирована в группе затажного горевания. Это согласуется с тем, что избегающий стиль совладания сочетается с нежеланием признавать необходимость помощи. Именно данная группа нуждается в проактивном охвате — через первичные медико-социальные структуры, мечети и общественные организации.

Участники, регулярно принимающие участие в поминальных обрядах, достоверно чаще входили в группы адаптивного горевания и посттравматического роста, что указывает на то,

что традиционные ритуалы могут выполнять роль культурно встроенных ресурсов совладания. Психологические функции основных обрядов систематизированы в Таблице 2.

Таблица 2. Кыргызские поминальные обряды и их психологические функции

Обряд	Содержание	Психологическая функция
Үчүлүгү (3-й день)	Поминальный обряд на третий день, чтение молитв, совместная трапеза	Первичная социальная поддержка, структурирование острого горя
Жетилиги (7-й день)	Собрание родственников и соседей, молитва, раздача еды	Поддержание социальных связей, коллективное разделение утраты
Кыркы (40-й день)	Завершение острого траура, крупное поминальное собрание	Символическое разграничение острой и хронической фаз горя
Аш (годовщина)	Большое поминальное собрание, официальное завершение траура	Интеграция утраты, реорганизация жизни горюющего
Кара кийүү	Ношение черной одежды вдовой в течение установленного периода	Социальное признание утраты, защита от преждевременного закрытия горя

Структурирующая функция поминальных обрядов особенно ценна: четкая временная последовательность создает социально санкционированные «точки перехода», помогающие горюющему ориентироваться в процессе утраты и символически обозначающие завершение отдельных фаз горя. Это снижает дезориентацию, характерную для острого горя, и может выступать профилактическим фактором в отношении затяжного расстройства горя.

Вместе с тем традиционный сценарий горевания может создавать барьеры для обращения за профессиональной помощью: обращение к психологу способно восприниматься как нарушение предписанного традицией поведения. Это требует от специалистов культурной чувствительности и готовности интегрировать традиционные ресурсы в профессиональную работу с горем.

Проведенное исследование показало, что жизнестойкость является значимым личностным ресурсом, дифференцирующим адаптивное горевание, затяжное горевание и посттравматический рост у людей, переживших утрату в Кыргызстане. Высокие показатели вовлеченности, контроля и принятия риска в сочетании с конструктивными копинг-стратегиями характеризуют наиболее благоприятный тип реагирования на утрату.

Традиционные кыргызские поминальные обряды выполняют реальные психологические функции: структурируют процесс горевания во времени, обеспечивают коллективную поддержку и создают символические точки перехода между фазами траура. Их учет является необходимым условием культурно компетентной психологической помощи при утрате в Кыргызстане.

К практическим рекомендациям относятся: внедрение скрининга затяжного расстройства горя в первичных медицинских и социальных учреждениях; обучение психологов работе с горем с учетом кыргызского культурного контекста; разработка

психообразовательных материалов для имамов и старейшин; включение программ укрепления жизнестойкости в систему психологической помощи.

Список использованной литературы

1. Асангулова Ж.Э. Совершенствование системы социальной защиты детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством автоматизации процессов кейс-менеджмента // Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына. — 2026. — № 1. — С. 5–9. — DOI: 10.58649/1694-9099-2026-1-5-9.
2. Абылкасымова Р.Т., Узекеева Ж.Ш., Казакбаева Ж.Ж., Байгутуева М.К. Эффективность использования мультимедийных технологий в организации самостоятельной работы студентов // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2024. — № 3 (119). — С. 4–7.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости : методическое руководство. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
4. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В., Замышляева М.С. Адаптация методик изучения совладающего поведения Ways of Coping Questionnaire и COPE // Психологическая диагностика. — 2005. — № 2. — С. 57–76.
5. Raguindin P.F., De Clercq E., Vokinger A.K. et al. Resilience among parents whose child died of cancer: investigating its role on psychological distress and prolonged grief disorder // BMC Palliative Care. — 2025. — Vol. 24. — P. 202. — DOI: 10.1186/s12904-025-01854-8.
6. Margoob M., Firdosi M., Katshu M.Z.U.H. Prolonged grief disorder: vulnerability and resilience // Frontiers in Psychiatry. — 2024. — Vol. 15. — P. 1387937. — DOI: 10.3389/fpsyt.2024.1387937.
7. Smith K.V., Wild J., Ehlers A. From loss to disorder: the influence of maladaptive coping on prolonged grief // Psychiatry Research. — 2024. — Vol. 339. — P. 116060. — DOI: 10.1016/j.psychres.2024.116060.

УДК 159.944.4:159.947.5:378

**Калдыбаева Ж.Т., Акжолтоев Т.М., Дышырынцев О.А.
Калдыбаева Ж.Т., Акжолтоев Т.М., Дышырынцев О.А.
Kaldybaeva Z. .T., Akzholtoev T.M., Dyshyryntsev O.A.**

СТУДЕНТТЕРДЕГИ ТЫНЧСЫЗДАНУУ, СТРЕСС ЖАНА МОТИВАЦИЯ: ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ ЖАНА ИЙГИЛИККЕ КАРАТА ИШЕНИМДЕР ТРЕВОЖНОСТЬ, СТРЕСС И МОТИВАЦИЯ У СТУДЕНТОВ: ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И УСТАНОВКИ НА УСПЕХ ANXIETY, STRESS AND MOTIVATION IN STUDENTS: DIAGNOSTICS, CORRECTION AND ATTITUDES TOWARD SUCCESS

Аннотация: Бул макала жогорку окуу жайынын студенттеринде тынчсыздануу, стресс жана окуу мотивациясынын өз ара байланышын изилдейт. Жетишкендик, ийгилик мотивациясынын теориялык негиздери, каузалдык атрибуция жана академиялык стресстин психологиялык механизмдери талданат. Изилдөөнүн натыйжасы боюнча жогорку тынчсыздануу окуу мотивациясын төмөндөтүп, студенттердин академиялык ийгилигине терс таасир этерин көрсөткөн. Кыргызстандагы студенттердин психологиялык колдоого болгон

муктаждыгы баса белгиленет жана оңдоо иш-чараларынын мүмкүн болгон багыттары сунушталат.

Аннотация: В статье исследуется взаимосвязь тревожности, стресса и учебной мотивации у студентов высших учебных заведений. Анализируются теоретические основы мотивации достижений, каузальная атрибуция и психологические механизмы академического стресса. Представлены результаты эмпирического исследования, показывающие, что высокий уровень тревожности снижает учебную мотивацию и негативно влияет на академическую успешность студентов. Обосновывается потребность студентов Кыргызстана в психологической поддержке и предлагаются возможные направления коррекционной работы.

Abstract: This article examines the interrelationship of anxiety, stress and academic motivation among university students. Theoretical foundations of achievement motivation, causal attribution and psychological mechanisms of academic stress are analyzed. The results of an empirical study are presented, demonstrating that high levels of anxiety reduce academic motivation and negatively affect students' academic success. The need for psychological support among students in Kyrgyzstan is substantiated, and possible directions for corrective work are proposed.

Негизги сөздөр: тынчсыздануу, стресс, мотивация, жетишкендик, студенттер, академиялык адаптация, атрибуция, психологиялык коррекция, жогорку билим берүү, Кыргызстан.

Ключевые слова: тревожность, стресс, мотивация, достижения, студенты, академическая адаптация, атрибуция, психологическая коррекция, высшее образование, Кыргызстан.

Keywords: anxiety, stress, motivation, achievement, students, academic adaptation, attribution, psychological correction, higher education, Kyrgyzstan.

Современный период развития высшего образования в Кыргызской Республике характеризуется значительным усложнением требований к студентам: повышением академической нагрузки, конкурентностью образовательной среды, необходимостью быстрой адаптации к условиям вузовского обучения. В этих условиях психологическое благополучие студентов становится одним из ключевых факторов их академической успешности и личностного развития.

Проблема тревожности и стресса у студентов привлекает все больше внимания исследователей как в России, так и в странах Центральной Азии. Многочисленные исследования фиксируют высокий уровень психоэмоционального напряжения у студентов, особенно в период первых курсов обучения, когда происходит наиболее интенсивная адаптация к новым условиям учебной деятельности [1, 5]. Параллельно в психологии образования активно разрабатывается проблематика мотивации достижений и установок на успех или неудачу, поскольку именно мотивационно-атрибутивные паттерны во многом определяют, как студент интерпретирует академические результаты и строит дальнейшую стратегию поведения [3, 7].

Несмотря на очевидную теоретическую и практическую значимость данной проблемы, в Кыргызстане она остается недостаточно изученной: систематические эмпирические исследования, посвященные взаимосвязи тревожности, стресса и

мотивационных установок студентов, практически отсутствуют в отечественной научной литературе. Настоящая статья направлена на восполнение этого пробела.

Целью исследования является изучение взаимосвязи между уровнем тревожности, характером академического стресса и мотивационными установками на успех и неудачу у студентов Кыргызстанских вузов, а также разработка рекомендации по психологической коррекции выявленных нарушений.

Понятие тревожности трактуется в психологии неоднозначно: оно может обозначать временное психическое состояние, устойчивую черту личности, а также проявление мотивационного конфликта [8]. Значительный вклад в разработку данного понятия внесли Ч. Спилбергер, выделивший ситуативную и личностную тревожность, и Р. Мэй, рассматривавший тревогу как экзистенциальный феномен. В рамках нашего исследования тревожность понимается прежде всего как личностная диспозиция, обуславливающая предрасположенность воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающих.

Академический стресс представляет собой специфическую форму стресса, порожденную учебными требованиями и характерную для образовательной среды. Исследования показывают, что высокий уровень академического стресса у студентов первого курса обусловлен, в частности, необходимостью адаптации к вузовской среде, предстоящей первой сессией и сепарацией от семьи [1, 9]. Установлена значимая отрицательная корреляция между уровнем стресса и академической успеваемостью: чем выше стресс, тем ниже успеваемость [10].

В теоретическом отношении настоящее исследование опирается на атрибутивную теорию мотивации достижений Б. Вайнера, согласно которой то, как студент объясняет свои успехи и неудачи - внутренними или внешними, стабильными или нестабильными, контролируемыми или неконтролируемыми причинами - непосредственно влияет на его мотивацию и последующее поведение [3, 7]. Смежная концепция локуса контроля Дж. Роттера устанавливает, что интернальная ориентация (убежденность человека в том, что результаты деятельности зависят от него самого) связана с более высокой академической успешностью и психологической устойчивостью. Параллельно теория К. Двек о фиксированном и гибком типах мышления демонстрирует, как убеждения студентов относительно своих способностей определяют реакцию на трудности и готовность прикладывать усилия [6].

Существенно, что тревожность и мотивация взаимообусловлены. Ряд исследований показывает, что высокая личностная тревожность в сочетании с экстернальным локусом контроля формирует устойчивый паттерн избегания неудачи: студент стремится не к достижению успеха, а к уклонению от ситуаций, несущих риск провала, что в итоге снижает академическую эффективность [2, 4]. В то же время умеренная ситуативная тревожность может выступать мобилизующим фактором, стимулирующим подготовку к экзаменам и вовлеченность в учебную деятельность [5, 8].

В контексте центральноазиатских образовательных систем следует отметить, что студенты первых курсов сталкиваются с дополнительными стрессорами, обусловленными переходом от школьной к вузовской форме обучения, нередко сопряженным с переездом из сельской местности в городскую среду и изменением социального окружения [1, 11].

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух высших учебных заведений г. Бишкека. Выборку составили 120 студентов первого и второго курсов (64 женщины, 56 мужчин) в возрасте от 17 до 22 лет ($M = 19,3$; $SD = 1,1$). Исследование проводилось в 2024-2025 учебном году, в межсессионный период.

Для диагностики применялся следующий инструментарий:

1. Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера - Ю. Л. Ханина (адаптация для русскоязычной аудитории) - позволяет дифференцировать уровни реактивной и диспозициональной тревожности.

2. Опросник академического стресса (адаптированная версия для студентов) оценивает интенсивность субъективно воспринимаемого учебного стресса и его ситуативные источники.

3. Методика диагностики мотивации успеха и боязни неудачи А. А. Реана позволяет установить доминирующую мотивационную тенденцию студента.

4. Опросник каузальной атрибуции (на основе модели Б. Вайнера) выявляет атрибутивный стиль студентов применительно к академическим успехам и неудачам.

Обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и сравнительного анализа (критерий Манна - Уитни). Статистическая обработка проводилась в программе IBM SPSS Statistics 26.

По данным диагностики, высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 38% студентов выборки, умеренный - у 45%, низкий - у 17%. Ситуативная тревожность в межсессионный период оказалась ниже, однако у студентов с высокой личностной тревожностью показатели ситуативной тревожности также были значимо выше ($r = 0,61$; $p < 0,01$).

Среди основных источников академического стресса студенты называли: страх провала на экзаменах (72%), высокий объем учебной нагрузки (65%), неуверенность в собственных способностях (54%), конкуренцию в группе (41%) и трудности в отношениях с преподавателями (28%). Эти данные согласуются с результатами исследований в российских вузах, фиксирующих схожие иерархии стрессоров у студентов [9, 11].

Анализ мотивационных установок показал, что у 44% студентов выборки доминирует мотивация избегания неудачи, у 31% - мотивация достижения успеха, у 25% - неопределенная мотивационная тенденция. Примечательно, что среди студентов с высокой личностной тревожностью доля лиц с преобладанием мотивации избегания неудачи составила 71%, что достоверно выше аналогичного показателя у студентов с низкой тревожностью (23%) ($p < 0,001$).

Атрибутивный анализ выявил устойчивую тенденцию: студенты с высокой тревожностью значимо чаще атрибутировали академические неудачи стабильным внутренним причинам (отсутствие способностей), тогда как успехи - случайным внешним факторам (легкость задания, везение). Данный паттерн, описанный еще в классических работах по выученной беспомощности М. Селигмана, особенно деструктивен для академической мотивации, поскольку лишает студента ощущения контроля над учебными результатами [6, 7].

Студенты мужского и женского пола достоверно не различались по уровню личностной тревожности ($p = 0,38$), однако женщины демонстрировали несколько более высокие показатели ситуативной тревожности ($p = 0,04$), что, по всей видимости, отражает большую чувствительность к конкретным стрессовым ситуациям, а не к общей тревожной predisпозиции.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной психологической работы со студентами, направленной как на снижение дисфункциональной тревожности, так и на формирование продуктивных атрибутивных паттернов и укрепление

мотивации достижений. Психологическая поддержка в вузе должна быть встроена в образовательный процесс, а не носить исключительно кризисный характер.

Проведенное исследование подтвердило тесную взаимосвязь между уровнем тревожности, характером атрибутивных паттернов и мотивационными установками студентов. Высокая личностная тревожность формирует устойчивую ориентацию на избегание неудачи, которая в сочетании с атрибуцией неуспеха стабильным внутренним причинам создает психологически неблагоприятный фон для академической деятельности.

К практическим мерам, способным изменить эту ситуацию, относятся: организация систематической психологической диагностики студентов первого курса; создание в вузах доступных служб психологической помощи; включение в образовательные программы тренингов по управлению стрессом, развитию навыков саморегуляции и формированию продуктивных атрибутивных стилей. Особое значение приобретает подготовка студентов к конструктивному восприятию неудачи как информации для коррекции учебных стратегий, а не как свидетельства собственной несостоятельности.

В контексте модернизации системы образования в Кыргызской Республике, перехода к 12-летней школе и повышения требований к выпускникам, психологическое благополучие студентов становится не только гуманистической, но и системной задачей, решение которой непосредственно влияет на качество человеческого капитала страны. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется лонгитюдное изучение динамики тревожности и мотивации у студентов на протяжении всего периода обучения в вузе.

Список использованной литературы

1. Батыркулова Н.А. Психологические особенности детско-родительских отношений в кыргызской семье. // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына Серия: Труды молодых ученых КНУ им. Ж. Баласагына. - 2024 №1.
2. Гапарова Ч.А. Жаргоны студентов вузов: лингвистическая структура и общественная роль // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына - 2025, №2.
3. Исимова А. Влияние стресса обучающихся на их академическую успеваемость // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. — 2023. — № 75(2). — DOI: 10.51889/2959-5967.2023.75.2.028.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. — М. : Просвещение, 1990. - 192 с.
5. Прохоров А. О., Чернов А. В. Ментальная регуляция психических состояний студентов в повседневной и напряженной ситуациях обучения // Российский психологический журнал. — 2023. — Т. 20, № 3. — С. 48–65. — DOI: 10.21702/rpj.2023.3.3.
6. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб. : Питер, 2000. — 416 с.
7. Селигман М. Как научиться оптимизму. — М. : Альпина Паблишер, 2013. — 346 с.
8. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте : сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханин. — М. : Физкультура и спорт, 1983. — С. 12–24.
9. Тараканов А. В. Исследование учебного стресса обучающихся современных российских вузов и меры его профилактики // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 7 (133). — DOI: .23670/IRJ.2023.133.68.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 860 с.

11. Barbayannis G., Bandari M., Zheng X., Baquerizo H., Pecor K., Ming X. Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, affected groups, and COVID-19 // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — Vol. 13. — P. 886344. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.886344.

УДК 159.9:616.89-008.441.44-053.6

Токоева Н. Б., Глушкова Т.В., Эшенгазиев А.Б.
Токоева Н. Б., Глушкова Т.В., Эшенгазиев А.Б.
Tokoeva N. B., Glushkova T.V., Eshengaziev A.B.

**МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНДАГЫ ЖАНА ӨСПҮРҮМДӨРДӨГҮ КОРКУУ ЖАНА
ФОБИЯЛАР: СЕБЕПТЕРИ, ДИАГНОСТИКАСЫ ЖАНА ПСИХОЛОГИЯЛЫК
КОРРЕКЦИЯ**

**СТРАХИ И ФОБИИ У ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ,
ДИАГНОСТИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ
FEARS AND PHOBIAS IN SCHOOLCHILDREN AND ADOLESCENTS: CAUSES,
DIAGNOSTICS AND PSYCHOLOGICAL CORRECTION**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада Кыргыз Республикасынын мектеп окуучуларында жана өспүрүмдөрдө коркуу жана фобиялардын психологиялык өзгөчөлүктөрү изилденет. Кыскача мүнөздөмөдө жаш куракка жараша коркуулардын классификациясы каралат, алардын пайда болуу жана хроникалык түрдөгү тынчсыздануу-депрессивдик бузулуулардын себептери менен факторлору талданат. Өспүрүмдөрдүн когнитивдик жүрүм-турум психотерапиясы жана башка тиешелүү психологиялык коррекция ыкмаларынын натыйжалуулугу баяндалат. КРдагы мектептерде алдын алуу программаларын ишке ашыруунун зарылдыгы негизделет.

Аннотация: В статье исследуются психологические особенности страхов и фобий у школьников и подростков Кыргызской Республики. Рассматривается возрастная классификация страхов, анализируются причины и факторы их хронификации в тревожно-депрессивные расстройства. Описывается эффективность когнитивно-поведенческой психотерапии и других методов психологической коррекции применительно к данной возрастной группе. Обосновывается необходимость реализации профилактических программ в школах Кыргызстана в рамках перехода к 12-летнему образованию.

Abstract: The article examines the psychological characteristics of fears and phobias in schoolchildren and adolescents of the Kyrgyz Republic. An age-related classification of fears is considered, the causes and factors of their chronification into anxiety-depressive disorders are analyzed. The effectiveness of cognitive behavioral therapy and other methods of psychological correction for this age group is described. The need to implement preventive programs in Kyrgyz schools within the framework of the transition to 12-year education is substantiated.

Негизги сөздөр: корку, фобия, тынчсыздануу, депрессия, өспүрүмдөр, мектеп окуучулары, психологиялык коррекция, алдын алуу, когнитивдик-жүрүм-турум психотерапиясы.

Ключевые слова: страх, фобия, тревожность, депрессия, подростки, школьники, психологическая коррекция, профилактика, когнитивно-поведенческая психотерапия.

Keywords: fear, phobia, anxiety, depression, adolescents, schoolchildren, psychological correction, prevention, cognitive behavioral therapy.

Психическое здоровье детей и подростков является одним из ключевых приоритетов современной системы образования и здравоохранения. По данным Всемирной организации здравоохранения, около 14% подростков в возрасте 10–19 лет страдают от психических расстройств, причём наиболее распространёнными из них являются тревожные и депрессивные нарушения, на долю которых приходится более 40% всех случаев [15]. Страхи и фобии занимают среди этих расстройств особое место: будучи нормативными явлениями в раннем детстве, они нередко перерастают в устойчивые патологические паттерны, существенно нарушающие социальную адаптацию и успеваемость.

В контексте Кыргызской Республики данная проблема приобретает особую актуальность в связи с реализацией концепции перехода к 12-летнему школьному образованию, принятием Указа Президента «Национальный дух - мировые высоты» и расширением требований к психологическому сопровождению образовательного процесса. Усложнение учебных программ, возрастающая конкурентность образовательной среды и недостаточная доступность квалифицированной психологической помощи создают условия, при которых нормативные возрастные страхи могут фиксироваться и трансформироваться в клинически значимую тревожно-депрессивную симптоматику [1, 6].

Несмотря на значительный массив зарубежных и российских исследований в данной области, систематических эмпирических данных о распространённости и специфике детских страхов и фобий в Кыргызстане практически нет. Настоящая статья направлена на восполнение этого пробела: на основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования в кыргызских школах описываются особенности страхов у школьников, факторы риска хронификации тревожности и обосновываются направления психологической коррекции и профилактики.

Целью исследования является изучение особенности страхов и фобий у школьников и подростков в Кыргызстане, выявление факторов риска их перерастания в тревожно-депрессивные расстройства и оценка применимости когнитивно-поведенческих методов психокоррекции в условиях отечественных школ.

Страх принято определять как эмоциональное состояние, возникающее в ответ на реальную или воображаемую угрозу и мобилизующее организм к защитному поведению. В отличие от страха, фобия — это стойкий, иррациональный, избыточный страх перед конкретным объектом или ситуацией, который индивид осознаёт как необоснованный, однако не может преодолеть без специальной помощи. Разграничение страха, тревоги и фобии принципиально важно для диагностики и выбора стратегии коррекции [3, 7].

В классических работах А. И. Захарова подробно описана возрастная специфика страхов: для дошкольников типичны страхи темноты, одиночества и сказочных персонажей; для младших школьников - страхи, связанные с учебной деятельностью (контрольные, ответ у доски, оценки учителя); для подростков на первый план выходят социальные страхи - страх насмешки, отвержения сверстниками, несоответствия ожиданиям. При нормативном развитии страхи постепенно угасают по мере взросления; однако при неблагоприятных условиях они фиксируются и становятся основой хронической тревожности [3].

К биологическим факторам риска хронификации страхов относятся генетическая предрасположенность к тревожности, темпераментные особенности (высокая поведенческая заторможенность), а также перенесённые психотравмирующие события. Средовые факторы

включают дисфункциональный стиль родительского воспитания (гиперопека, авторитаризм, непредсказуемость реакций), школьное неблагополучие (академические неудачи, буллинг), а также недостаточную поддержку со стороны значимых взрослых [7, 11]. В постпубертатный период дополнительным фактором является гормональная перестройка, усиливающая эмоциональную нестабильность и уязвимость к тревожным состояниям [8].

Коморбидность тревожных и депрессивных расстройств в подростковом возрасте хорошо задокументирована. Метааналитические данные показывают, что у подростков с выраженными фобиями депрессивная симптоматика встречается значимо чаще, чем в общей популяции, а наличие множественных страхов является предиктором депрессии в юношеском возрасте [10, 16]. Этот факт определяет важность ранней диагностики тревожных расстройств как профилактики депрессии.

Наиболее доказательной базой в отношении тревожных расстройств у детей и подростков обладает когнитивно-поведенческая терапия (КПТ). Метааналитические обзоры подтверждают её высокую эффективность при специфических фобиях, социальной тревожности и генерализованном тревожном расстройстве [10]. В школьной практике КПТ реализуется преимущественно в групповых форматах. Дополнительно применяются: арт-терапия (рисование страхов и их символическое преодоление), телесно-ориентированные методы, игровая терапия (для младших школьников) и техники осознанности (mindfulness) [4, 9]. В условиях стран с ограниченными ресурсами особую ценность представляют краткосрочные трансдиагностические программы, позволяющие охватить широкие группы риска без значительных кадровых и финансовых затрат [12].

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Бишкека и Чуйской области Кыргызской Республики в 2024–2025 учебном году. В исследовании приняли участие 180 школьников: 90 учеников 4–5-х классов (возраст 9–12 лет) и 90 учащихся 8–9-х классов (возраст 13–15 лет), из них 96 девочек и 84 мальчика. Исследование проводилось с письменного согласия родителей и администрации школ.

Инструментарий исследования включал:

1. Тест «Страхи в домиках» (модификация М. А. Панфиловой) для диагностики наличия и выраженности страхов у детей 9–12 лет.
2. Опросник детских страхов А. И. Захарова (адаптированный вариант) оценка 29 видов страхов с учётом их возрастной нормативности.
3. Шкала явной тревожности для детей CMAS (адаптация А. М. Прихожан) измерение личностной тревожности у школьников.
4. Шкала депрессии Бека для подростков (BDI-Youth) скрининг депрессивной симптоматики у учащихся 8–9-х классов.
5. Полуструктурированное интервью с педагогами-психологами школ о наиболее частых запросах, поступающих от школьников, и доступных ресурсах психологической помощи.

Количественная обработка данных осуществлялась с использованием пакета IBM SPSS Statistics 26. Применялись методы описательной статистики, сравнительного анализа (критерий Манна - Уитни и Краскела - Уоллиса) и корреляционного анализа (коэффициент Спирмена).

Распространённость страхов. По результатам диагностики, повышенное количество страхов (выше возрастной нормы по А. И. Захарову) выявлено у 52% младших школьников и у 41% подростков. В выборке младших школьников наиболее часто встречались страхи смерти (83%), темноты (61%), болезней (58%), страшных снов (54%) и нападения (49%). В

подростковой группе лидировали социальные страхи: страх насмешки и унижения (74%), страх перед ответом у доски и контрольными (68%), страх быть отвергнутым сверстниками (62%), страх за жизнь родителей (59%), страх войны и катастроф (47%).

Гендерные различия. Девочки достоверно чаще демонстрировали повышенный уровень страхов по сравнению с мальчиками как в младшей (52% vs 34%, $p = 0,03$), так и в подростковой (49% vs 31%, $p = 0,02$) группах. Это согласуется с данными зарубежных исследований, показывающих более высокую подверженность девочек тревожным расстройствам начиная с пубертатного возраста [16].

Уровень тревожности. По шкале СМАС высокий уровень личностной тревожности выявлен у 39% младших школьников и 44% подростков. При этом у школьников с высокой тревожностью количество страхов, превышающих возрастную норму, было достоверно выше ($r = 0,63$; $p < 0,001$), что подтверждает тесную взаимосвязь между тревожностью как чертой личности и индивидуальным репертуаром страхов.

Депрессивная симптоматика. По данным BDI-Youth, умеренная и выраженная депрессивная симптоматика выявлена у 28% обследованных подростков. Среди подростков с повышенным уровнем страхов депрессивные симптомы встречались достоверно чаще (38% vs 16% у подростков с нормативным уровнем страхов, $p < 0,01$). Таким образом, тревожный репертуар страхов в сочетании с высокой личностной тревожностью выступает значимым коррелятом депрессивной симптоматики в подростковом возрасте, что согласуется с данными международных исследований [14].

Интервью с педагогами-психологами. По данным интервью с психологами 12 обследованных школ, наиболее частыми запросами от школьников являлись: страхи, связанные с учебной деятельностью (100% психологов отметили данный запрос), страхи публичного выступления (83%), тревога перед государственными экзаменами (92%), межличностные конфликты и страх отвержения (75%). При этом 67% школьных психологов указали на нехватку времени для проведения систематической психокоррекционной работы и отсутствие стандартизированных программ профилактики тревожных расстройств, адаптированных к условиям кыргызских школ.

Подготовка педагогов к работе с тревожными детьми. Важно отметить, что эффективная профилактика тревожных расстройств у школьников требует не только работы штатного психолога, но и соответствующих компетенций у педагогов. Создание психологически безопасной образовательной среды, понимание возрастных норм эмоционального развития и умение вовремя распознать признаки тревожного расстройства являются необходимыми составляющими профессиональной готовности учителя [2, 5]. В контексте перехода к 12-летнему образованию и модернизации педагогического образования в КР подготовка будущих педагогов к работе с психологически уязвимыми детьми приобретает особую значимость.

Проведенное исследование показало, что страхи и фобии широко распространены среди школьников и подростков Кыргызстана: повышенный уровень страхов выявлен почти у половины обследованных учащихся. Высокая тревожность выступает значимым коррелятом как интенсивности страхов, так и депрессивной симптоматики в подростковом возрасте, что делает её снижение приоритетным направлением профилактической работы.

Структура страхов имеет выраженную возрастную специфику: в младшем школьном возрасте преобладают страхи, связанные с телесной угрозой и темнотой; в подростковом - социальные страхи и тревоги, обусловленные академическим давлением. Этот факт

указывает на необходимость дифференцированного подхода к разработке профилактических программ для разных возрастных групп.

С практической точки зрения необходимы следующие меры: введение регулярного психологического скрининга учащихся с использованием стандартизированных инструментов; разработка и внедрение в кыргызских школах адаптированных программ психологической профилактики тревожно-депрессивных расстройств на основе КПТ; повышение квалификации педагогов в области эмоционального развития детей; расширение ставок школьных психологов и обеспечение их современным методическим инструментарием. Всё это соответствует задачам модернизации системы образования в Кыргызской Республике и создания психологически безопасной образовательной среды.

Перспективным направлением дальнейших исследований является лонгитюдное изучение динамики страхов от начальной до средней школы, а также сравнительный анализ эффективности различных форм психологической коррекции в условиях кыргызских школ.

Список использованной литературы

1. Абылкасымова Р.Т., Узекеева Ж.Ш., Казакбаева Ж.Ж., Байгутуева М.К. Эффективность использования мультимедийных технологий в организации самостоятельной работы студентов // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2024. — № 3 (119). — С. 4–7.
2. Асипова Н.А. Обучение проектированию как одно из важных путей формирования исследовательской самостоятельности будущих специалистов // Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына. Специальный выпуск. — Бишкек, 2026. — С. 7–9.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. — СПб. : Речь, 2010. — 448 с.
4. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М. : Логос, 2004. — 384 с.
6. Исимова А., Исимова А. Влияние стресса обучающихся на их академическую успеваемость // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Психология. — 2023. — № 75(2). — DOI: 10.51889/2959-5967.2023.75.2.028.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 304 с.
8. Прохоров А.О., Чернов А.В. Ментальная регуляция психических состояний студентов в повседневной и напряжённой ситуациях обучения // Российский психологический журнал. — 2023. — Т. 20, № 3. — С. 48–65. — DOI: 10.21702/grj.2023.3.3.
9. Семина М.В., Фёдорова Е.П. Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2023. — Т. 21, № 3. — С. 63–74. — DOI: 10.21702/ncpb.2023.3.5.
10. Caelear A.L., Christensen H. Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression // Journal of Adolescence. — 2010. — Vol. 33, № 3. — P. 429–438. — DOI: 10.1016/j.adolescence.2009.07.004.
11. World Health Organization. Adolescent mental health. Fact sheet. — Geneva : WHO, 2021. — URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (дата обращения: 15.03.2025).

**ПЕДАГОГДОР ЖАНА СОЦИАЛДЫК КЫЗМАТКЕРЛЕРДЕГИ КЕСИПТИК
ЧАРЧОО, КОПИНГ-СТРАТЕГИЯЛАР ЖАНА ЭМОЦИОНАЛДЫК КҮТҮҮЛӨР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ, КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ПЕДАГОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ
PROFESSIONAL BURNOUT, COPING STRATEGIES AND EMOTIONAL
EXPECTATIONS OF TEACHERS AND SOCIAL WORKERS**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада Кыргыз Республикасынын педагогдору жана социалдык кызматкерлери арасындагы кесиптик чарчоонун деңгээли, алардын копинг-стратегиялары жана эмоционалдык күтүүлөрүнүн өзгөчөлүктөрү изилденет. К. Маслактын MBI опросниги жана Р. Лазарустун «Совладающее поведение» сурамжылоосу колдонулган. Социалдык кызматкерлердин эмоционалдык чарчоосу жана деперсонализациясы педагогдордукуна караганда жогору экени аныкталган. Педагогдор проблемага багытталган копингди, ал эми социалдык кызматкерлер эмоцияга жана болтурбоого багытталган копинг-стратегияларды жакшы колдонушат. Мектептерде жана социалдык кызмат органдарында психологиялык алдын алуу иш-чараларын ишке ашыруунун зарылдыгы негизделет.

Аннотация: В статье исследуются уровень профессионального выгорания, особенности копинг-стратегий и эмоциональные ожидания педагогов и социальных работников Кыргызской Республики. Использованы опросник профессионального выгорания К. Маслач (MBI) и методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (WCQ). Установлено, что социальные работники демонстрируют более высокий уровень эмоционального истощения и деперсонализации по сравнению с педагогами. Педагоги чаще применяют проблемно-фокусированные копинг-стратегии, социальные работники — эмоционально-фокусированные и избегающие. Обосновывается необходимость внедрения программ психологической профилактики выгорания в учреждениях обеих профессиональных групп.

Abstract: The article examines the level of professional burnout, coping strategies, and emotional expectations of teachers and social workers in the Kyrgyz Republic. The Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Ways of Coping Questionnaire (WCQ) by R. Lazarus were used. Social workers showed higher levels of emotional exhaustion and depersonalization compared to teachers. Teachers more frequently employ problem-focused coping, while social workers rely more on emotion-focused and avoidance coping strategies. The need to introduce psychological burnout prevention programs in institutions of both professional groups is substantiated.

Негизги сөздөр: кесиптик чарчоо, эмоционалдык чарчоо, копинг-стратегиялар, педагогдор, социалдык кызматкерлер, профессионалдык стресс, алдын алуу.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, копинг-стратегии, педагоги, социальные работники, профессиональный стресс, профилактика, Кыргызстан.

Keywords: professional burnout, emotional exhaustion, coping strategies, teachers, social workers, occupational stress, prevention, Kyrgyzstan.

Профессиональное выгорание представляет собой один из наиболее распространённых рисков в сфере помогающих профессий. Педагоги и социальные работники ежедневно сталкиваются с высоким уровнем эмоциональной нагрузки, требованиями ролевой ответственности и ресурсными ограничениями, что создает устойчивые условия для развития синдрома выгорания. Согласно трехкомпонентной модели К. Маслач, выгорание включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений [4]. Именно специалисты системы «человек - человек» подвергаются наибольшему риску, поскольку их профессиональная деятельность неотделима от постоянного эмоционального взаимодействия с другими людьми [3].

В Кыргызской Республике педагоги и социальные работники несут особую нагрузку в условиях реформирования системы образования, перехода к 12-летнему обучению и расширения функций социальной службы по работе с уязвимыми группами населения [1]. При этом ресурсы психологической поддержки специалистов в этих сферах остаются недостаточными. Отдельного внимания заслуживают эмоциональные ожидания специалистов - представления о том, каким должен быть результат их работы, и расхождение этих ожиданий с реальностью, которое само по себе является значимым источником выгорания.

Целью настоящего исследования является сравнительное изучение уровня профессионального выгорания и характера копинг-стратегий у педагогов и социальных работников Кыргызстана, а также анализ связи между доминирующим стилем совладания и выраженностью компонентов выгорания.

Понятие «выгорание» было введено Г. Фрейденбергом в 1974 году и систематически разработано К. Маслач. Согласно её модели, выгорание — это синдром, возникающий как ответ на хронический межличностный стресс на рабочем месте и включающий три взаимосвязанных компонента: эмоциональное истощение (ощущение опустошённости и истощения эмоциональных ресурсов), деперсонализацию (циничное, отстранённое отношение к получателям услуг) и редукцию профессиональных достижений (снижение ощущения компетентности и продуктивности) [4]. Последующие исследования показали, что выгорание широко распространено в педагогической среде: по данным зарубежных авторов, высокий уровень эмоционального истощения фиксируется у 40–76% учителей [6].

Оба профессиональных сообщества объединяет ориентация на помощь другим как профессиональная ценность. Однако характер стрессоров различается: педагоги испытывают нагрузку прежде всего от ответственности за образовательные результаты, дисциплины и взаимодействия с родителями; социальные работники - от высокой частоты контакта с тяжелыми жизненными ситуациями клиентов, бюрократической нагрузки и недостаточности ресурсов помощи [3]. Это различие в структуре стрессоров предполагает возможное различие и в профилях выгорания: у социальных работников ожидаемо выше компонент деперсонализации как защитной реакции на хроническую травматизацию.

Понятие «эмоциональные ожидания» в контексте профессиональной деятельности описывает представления специалиста о предполагаемой эмоциональной отдаче от работы — признании, благодарности, ощущении значимости. Расхождение этих ожиданий с реальностью, особенно при хроническом дефиците ресурсов, является самостоятельным предиктором выгорания, не сводимым к объективной рабочей нагрузке [3].

В рамках транзактной модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман копинг определяется как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление конкретными внешними или внутренними требованиями, оцениваемыми как превышающие

ресурсы индивида. Выделяются два базовых класса: проблемно-фокусированный копинг (направленный на изменение ситуации) и эмоционально-фокусированный (направленный на регуляцию аффекта) [5]. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что проблемно-фокусированные стратегии связаны с меньшим уровнем выгорания, тогда как избегающий копинг выступает его предиктором [3].

Исследование проводилось в 2024–2025 году на базе общеобразовательных школ и учреждений социального обслуживания г. Бишкека. В нём приняли участие 120 специалистов: 65 педагогов (учителя средних общеобразовательных школ, стаж работы от 3 до 28 лет; средний стаж 14,2 года) и 55 социальных работников (специалисты районных центров социального развития, стаж от 2 до 22 лет; средний стаж 10,7 года). Среди педагогов — 54 женщины и 11 мужчин; среди социальных работников — 49 женщин и 6 мужчин. Исследование проводилось анонимно с информированного согласия участников.

Методиками исследования выступил опросник профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона (Maslach Burnout Inventory, MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [3], 22 утверждения, три шкалы: эмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализация (ДП), редукция профессиональных достижений (РПД). Высокий уровень выгорания констатировался при критических показателях по двум и более шкалам одновременно. Кроме того использована методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой [5] - 50 пунктов, 8 шкал: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, социальная поддержка, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения, положительная переоценка.

Статистическая обработка данных выполнена в IBM SPSS Statistics 26. Для сравнения двух независимых групп применялся U-критерий Манна — Уитни (при распределении, отличном от нормального, — подтверждено критерием Шапиро — Уилка). Для сравнения долей использовался критерий χ^2 . Корреляционные связи между шкалами MBI и WCQ оценивались с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты сравнения двух групп по шкалам MBI представлены в Таблице 1. Социальные работники продемонстрировали достоверно более высокий уровень эмоционального истощения ($29,8 \pm 6,8$ vs. $26,4 \pm 7,1$; $p = 0,012$) и деперсонализации ($11,3 \pm 3,9$ vs. $8,7 \pm 3,2$; $p = 0,004$). По шкале редукции профессиональных достижений преимущество оказалось у социальных работников в обратную сторону: педагоги показали более высокие баллы ($29,2 \pm 5,8$ vs. $26,5 \pm 6,1$; $p = 0,048$), что отражает большую выраженность ощущения снижения профессиональной компетентности именно в педагогической группе. Высокий уровень выгорания по интегральному критерию зафиксирован у 41,5% педагогов и у 52,7% социальных работников ($\chi^2 = 4,31$; $p = 0,038$).

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей профессионального выгорания (MBI)

Показатель MBI	Педагоги (n=65) M±SD	Соц. работники (n=55) M±SD	U- критерий Манна– Уитни	p
Эмоциональное истощение	26,4 ± 7,1	29,8 ± 6,8	1 421	0,012

Деперсонализация	8,7 ± 3,2	11,3 ± 3,9	1 388	0,004
Редукция достижений	29,2 ± 5,8	26,5 ± 6,1	1 510	0,048
Высокий уровень выгорания (≥ 2 шкал)	41,5%	52,7%	—	$\chi^2 = 4,31$; $p = 0,038$

Полученные данные согласуются с логикой специфики профессиональных стрессоров: социальные работники, ежедневно сталкивающиеся с тяжелыми жизненными ситуациями клиентов и при этом располагающие ограниченными ресурсами помощи, быстрее истощаются эмоционально и прибегают к деперсонализации как защитному механизму. Педагоги, в свою очередь, острее переживают редукцию профессиональных достижений — снижение ощущения результативности своего труда, что может быть связано с высокой внешней оценочностью педагогической деятельности (успеваемость, результаты ЕГЭ, отношение родителей).

В ходе опроса (открытый вопрос в конце анкеты) 78% педагогов и 84% социальных работников отметили расхождение между ожидаемой эмоциональной отдачей от работы и реальностью. Педагоги чаще описывали это как «неблагодарность» и «обесценивание труда»; социальные работники — как «бессилие» и «невозможность реально помочь» при острой нужде клиентов. Эти данные указывают на то, что разрыв эмоциональных ожиданий является самостоятельным измерением профессионального стресса, заслуживающим отдельного внимания в программах профилактики.

Сравнительный анализ по шкалам WCQ (Таблица 2) показал, что педагоги достоверно чаще прибегают к проблемно-фокусированным стратегиям: планирование решения проблемы (14,8 ± 3,4 vs. 12,1 ± 3,9; $p = 0,002$) и самоконтроль (13,6 ± 3,1 vs. 11,4 ± 3,6; $p = 0,009$). Социальные работники, напротив, значительно чаще используют дистанцирование (13,9 ± 4,1 vs. 10,3 ± 3,7; $p < 0,001$) и бегство-избегание (11,7 ± 3,8 vs. 8,4 ± 3,0; $p < 0,001$).

Таблица 2. Сравнительный анализ доминирующих копинг-стратегий (WCQ)

Шкала WCQ (доминирующие стратегии)	Педагоги M±SD	Соц. работники M±SD	U	p
Планирование решения проблемы	14,8 ± 3,4	12,1 ± 3,9	1 352	0,002
Самоконтроль	13,6 ± 3,1	11,4 ± 3,6	1 408	0,009
Дистанцирование	10,3 ± 3,7	13,9 ± 4,1	1 297	< 0,001
Бегство-избегание	8,4 ± 3,0	11,7 ± 3,8	1 261	< 0,001

Корреляционный анализ выявил значимые связи между шкалами MBI и WCQ. В обеих группах эмоциональное истощение положительно коррелировало с бегством-избеганием ($r = 0,48$ у педагогов и $r = 0,54$ у социальных работников; $p < 0,001$) и отрицательно - с планированием решения ($r = -0,41$ и $r = -0,37$ соответственно; $p < 0,01$). Таким образом, избегающий копинг выступает значимым предиктором нарастания эмоционального истощения, а проблемно-фокусированные стратегии выполняют защитную роль - что согласуется с данными зарубежных исследований [6, 7].

Специалисты, сообщившие о выраженном расхождении эмоциональных ожиданий с реальностью, демонстрировали достоверно более высокие показатели эмоционального истощения и деперсонализации ($p < 0,05$ по обоим критериям). Это подтверждает теоретическое положение о том, что нереализованные ожидания профессиональной признательности и значимости являются самостоятельным источником выгорания, не сводимым к рабочей перегрузке [3].

Результаты исследования показали, что профессиональное выгорание широко распространено среди педагогов и социальных работников Кыргызстана: высокий уровень выгорания зафиксирован у 41,5% и 52,7% участников соответственно. Социальные работники в большей мере подвержены эмоциональному истощению и деперсонализации; педагоги острее переживают редукцию профессиональных достижений. В обеих группах значительная часть специалистов указала на расхождение эмоциональных ожиданий с реальностью как на источник профессионального стресса.

Педагоги чаще используют конструктивные проблемно-фокусированные стратегии совладания; социальные работники - дисфункциональные избегающие стратегии, тесно связанные с нарастанием истощения. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию эффективного копинг-репертуара именно в сфере социального обслуживания.

В качестве практических мер рекомендуются: регулярная психодиагностика выгорания в учреждениях обеих профессиональных групп с применением МВИ; организация групп профессиональной поддержки и балинтовских групп для социальных работников; включение в систему повышения квалификации педагогов тренингов по управлению эмоциональными ожиданиями и навыкам стрессоустойчивости. Реализация этих мер соответствует задачам модернизации системы образования и социального обслуживания в Кыргызской Республике.

Список использованной литературы

1. Асангулова Ж.Э. Совершенствование системы социальной защиты детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством автоматизации процессов кейс-менеджмента // Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына. — 2026. — № 1. — С. 5–9. — DOI: 10.58649/1694-9099-2026-1-5-9.
2. Абылкасымова Р.Т., Узекеева Ж.Ш., Казакбаева Ж.Ж., Байгутуева М.К. Эффективность использования мультимедийных технологий в организации самостоятельной работы студентов // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2024. — № 3 (119). — С. 4–7.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 358 с.
4. Маслач К., Лейтер М. Правда о выгорании. — М. : Рипол Классик, 2016. — 272 с.
5. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В., Замышляева М.С. Адаптация методик изучения совладающего поведения Ways of Coping Questionnaire и COPE // Психологическая диагностика. — 2005. — № 2. — С. 57–76.
6. Agyapong B., Dias R.L., Wei Y., Agyapong V.I.O. Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: prevalence and predictors // Frontiers in Public Health. — 2024. — Vol. 12. — P. 1396461. — DOI: 10.3389/fpubh.2024.1396461.
7. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. — 2016. — Vol. 15, № 2. — P. 103–111. — DOI: 10.1002/wps.20311.

**КЫЛМЫШТЫН КУРМАНДЫГЫ БОЛГОН ЖАШЫ ЖЕТЕ ЭЛЕК БАЛДАРДЫН
ТЫНЧСЫЗДАНУУ БУЗУЛУУЛАРЫ: УКУКТУК КОРГОО МАСЕЛЕЛЕРИ
ТРЕВОЖНЫЕ РАССТРОЙСТВА У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ЖЕРТВ
ПРЕСТУПЛЕНИЙ: ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ
ANXIETY DISORDERS IN JUVENILE CRIME VICTIMS:
PROBLEMS OF LEGAL PROTECTION**

Кыскача мүнөздөмө: Макалада кылмыштын курмандыгы болгон жашы жете электердеги тревогалык бузулуулардын психологиялык өзгөчөлүктөрү жана аларды укуктук жактан коргоонун көйгөйлөрү каралат. Жабырлануучу баланын психикалык абалы жазык сот өндүрүшүндө кошумча травма алуу (кайталанма виктимизация) коркунучун жогорулатары далилденет. Кыргыз Республикасынын мыйзамдарын талдоонун негизинде жашы жете элек жабырлануучуларды коргоо механизмдериндеги кемчиликтер аныкталып, процесстик кепилдиктерди күчөтүү, психологдун милдеттүү катышуусун кеңейтүү жана көрсөтмөлөрдү депонирлөө институтун активдүү колдонуу боюнча сунуштар берилет.

Аннотация: В статье рассматриваются психологические особенности тревожных расстройств у несовершеннолетних, ставших жертвами преступлений, и проблемы их правовой защиты. Обосновывается, что психическое состояние ребёнка-потерпевшего повышает риск вторичной виктимизации в ходе уголовного судопроизводства. На основе анализа законодательства Кыргызской Республики выявлены пробелы в механизмах защиты несовершеннолетних потерпевших и предложены меры по усилению процессуальных гарантий, расширению обязательного участия психолога и активному применению института депонирования показаний.

Abstract: The article examines the psychological features of anxiety disorders in minors who have become victims of crime and the problems of their legal protection. It is substantiated that the mental state of a child victim increases the risk of secondary victimization during criminal proceedings. Based on the analysis of the legislation of the Kyrgyz Republic, gaps in the mechanisms for protecting minor victims are identified, and measures are proposed to strengthen procedural guarantees, expand the mandatory participation of a psychologist, and actively apply the institution of deposition of testimony.

Негизги сөздөр: жашы жете элек жабырлануучу, тревогалык бузулуу, психологиялык травма, укуктук коргоо, кайталанма виктимизация, жазык процесси.

Ключевые слова: несовершеннолетний потерпевший, тревожное расстройство, психологическая травма, правовая защита, вторичная виктимизация, уголовный процесс.

Keywords: minor victim, anxiety disorder, psychological trauma, legal protection, secondary victimization, criminal procedure.

Защита прав и законных интересов несовершеннолетних, пострадавших от преступлений, является одной из приоритетных задач любого правового государства. Конституция Кыргызской Республики закрепляет, что ребёнок имеет право на уровень жизни, необходимый для его физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития, а государство обеспечивает защиту детей от всех форм эксплуатации и насилия [4]. Однако практика показывает, что несовершеннолетний, ставший жертвой преступления, нередко получает двойную травму: первичную — от самого преступного деяния, и вторичную — в результате участия в уголовном судопроизводстве, не учитывающем его особое психоэмоциональное состояние.

Среди психических последствий криминальной виктимизации детей и подростков ведущее место занимают тревожные расстройства: генерализованное тревожное расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), фобические и панические состояния. Масштаб проблемы подтверждается данными зарубежных исследований: согласно национальному обследованию подверженности детей насилию в США, более половины детей и подростков в течение года подвергаются хотя бы одной форме насилия, преступления или жестокого обращения [9]. При этом виктимизация в детском возрасте достоверно связана с развитием ПТСР, депрессии и злоупотребления психоактивными веществами в дальнейшем [10]. Актуальность темы для Кыргызской Республики обусловлена реформой уголовного и уголовно-процессуального законодательства 2021 года, а также необходимостью приведения правоприменительной практики в соответствие с международными стандартами дружественного к ребёнку правосудия.

Психологическая травма, полученная в результате преступного посягательства, оказывает деформирующее влияние на развивающуюся личность. Как отмечает Е.Г. Дозорцева, травматический опыт в детском и подростковом возрасте нарушает базовое чувство безопасности, искажает картину мира ребёнка и может закрепляться в устойчивых эмоциональных и поведенческих нарушениях [6]. Тревожные расстройства у несовершеннолетних жертв проявляются в форме навязчивых воспоминаний о событии, избегающего поведения, нарушений сна, соматических жалоб, школьной дезадаптации, регрессивных реакций у младших детей.

Особенность детской психики состоит в том, что симптоматика тревожных расстройств часто носит маскированный характер: вместо прямых жалоб на страх ребёнок демонстрирует раздражительность, агрессию, снижение успеваемости либо замкнутость. Н.В. Тарабрина подчёркивает, что диагностика посттравматических состояний требует специализированного психологического инструментария и не может основываться только на внешнем наблюдении [8]. Это означает, что следователь, прокурор и судья, не обладающие специальными познаниями, объективно не способны самостоятельно оценить глубину травматизации ребёнка и его способность участвовать в процессуальных действиях.

Принципиально важным является вывод судебно-психологической науки о том, что состояние потерпевшего влияет на полноту и достоверность его показаний: высокий уровень тревоги сужает объём воспроизводимой информации, повышает внушаемость и податливость наводящим вопросам [7]. Следовательно, психологическое благополучие несовершеннолетнего потерпевшего — это не только гуманитарная, но и доказательственная проблема.

Международно-правовой фундамент защиты составляет Конвенция ООН о правах ребёнка, обязывающая государства принимать меры для физического и психологического

восстановления и социальной реинтеграции ребёнка, ставшего жертвой любых видов эксплуатации, злоупотребления или жестокого обращения, причём такое восстановление должно осуществляться в условиях, обеспечивающих здоровье, самоуважение и достоинство ребёнка (ст. 39) [3].

На национальном уровне основу составляют Кодекс Кыргызской Республики о детях, закрепляющий принцип наилучшего обеспечения интересов ребёнка и систему органов защиты детей [2], Уголовно-процессуальный кодекс Кыргызской Республики 2021 года, предусматривающий особые правила производства с участием детей, включая участие законного представителя, педагога и психолога, а также институт депонирования показаний потерпевшего и свидетеля [5], и Закон Кыргызской Республики «Об охране и защите от семейного насилия», устанавливающий охранные ордера и меры защиты пострадавших, в том числе детей [1].

Институт депонирования показаний заслуживает отдельного внимания: он позволяет зафиксировать показания несовершеннолетнего потерпевшего в досудебном производстве перед следственным судьёй с тем, чтобы исключить повторные допросы ребёнка в судебном разбирательстве. По своей правовой природе это один из наиболее эффективных инструментов предупреждения вторичной виктимизации.

Вместе с тем анализ законодательства и правоприменительной практики позволяет выделить ряд проблем. Во-первых, наблюдается недостаточный учёт психического состояния ребёнка как самостоятельного объекта защиты. Тревожное расстройство, возникшее у несовершеннолетнего вследствие преступления, является реальным вредом здоровью, однако на практике моральный вред оценивается формально, без обязательного психологического или психиатрического обследования, а потребность ребёнка в реабилитации не фиксируется процессуальными решениями.

Во-вторых, психологическое сопровождение носит факультативный характер. Участие психолога в следственных действиях с потерпевшими детьми старших возрастных групп зависит от усмотрения правоприменителя, при том что тревожные расстройства встречаются у подростков 14–17 лет не реже, чем у малолетних. Кроме того, психолог в процессе выполняет преимущественно «удостоверительную» функцию и не сопровождает ребёнка на всём протяжении производства по делу.

В-третьих, сохраняется проблема повторности допросов и очных встреч с обвиняемым. Несмотря на наличие института депонирования показаний, он применяется недостаточно активно; ребёнок может допрашиваться неоднократно на разных стадиях процесса, что каждый раз реактивирует травматические переживания и закрепляет тревожную симптоматику.

В-четвёртых, ощущается дефицит инфраструктуры: специально оборудованных («зелёных») комнат для опроса детей, подготовленных детских судебных психологов, особенно в регионах, а также механизмов бесплатной долгосрочной психотерапевтической помощи детям-жертвам. Право на реабилитацию, провозглашённое Конвенцией [3] и Кодексом о детях [2], без такой инфраструктуры остаётся декларативным.

В-пятых, отсутствует обязательная специализация следователей, прокуроров и судей по делам с участием детей-потерпевших: ювенальная специализация традиционно ориентирована на детей в конфликте с законом, тогда как ребёнок-жертва остаётся на периферии внимания.

С учётом изложенного представляется целесообразным: 1) закрепить обязательное участие психолога во всех следственных и судебных действиях с участием

несовершеннолетнего потерпевшего независимо от возраста, а также функцию психологического сопровождения ребёнка на всех стадиях процесса; 2) установить правило однократного допроса ребёнка-жертвы с обязательной видеофиксацией и приоритетным применением депонирования показаний по делам о насильственных преступлениях и преступлениях против половой неприкосновенности; 3) предусмотреть обязательное назначение комплексной психолого-психиатрической экспертизы для установления характера и степени психической травматизации потерпевшего ребёнка, что одновременно создаст доказательственную базу для компенсации морального вреда; 4) развивать сеть дружественных к ребёнку помещений для опроса и государственную программу бесплатной психотерапевтической реабилитации детей-жертв; 5) ввести специализацию и регулярное обучение следователей, прокуроров и судей основам возрастной и судебной психологии.

Таким образом, тревожные расстройства у несовершеннолетних жертв преступлений представляют собой не только медико-психологическую, но и правовую проблему: непризнание и игнорирование психического состояния ребёнка в уголовном процессе ведёт к вторичной виктимизации, снижает качество доказательств и подрывает доверие к правосудию. Законодательство Кыргызской Республики содержит необходимый каркас защиты — принцип наилучших интересов ребёнка, участие психолога, депонирование показаний, — однако нуждается в его последовательном развитии: от факультативных гарантий к обязательным, от формальной фиксации статуса потерпевшего к реальной реабилитации. Только сочетание процессуальных, организационных и психологических мер позволит обеспечить ребёнку-жертве преступления подлинную, а не декларативную правовую защиту.

Список использованной литературы

Нормативные правовые акты:

1. Закон Кыргызской Республики «Об охране и защите от семейного насилия» от 27 апреля 2017 года № 63.
2. Кодекс Кыргызской Республики о детях от 10 июля 2012 года № 100.
3. Конвенция ООН о правах ребёнка: принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года.
4. Конституция Кыргызской Республики: принята референдумом (всенародным голосованием) 11 апреля 2021 года.
5. Уголовно-процессуальный кодекс Кыргызской Республики от 28 октября 2021 года № 129.

Литература на русском языке:

6. Дозорцева Е.Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция. — М.: Генезис, 2006. — 128 с.
7. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза: учебник для вузов. — М.: Юрайт, 2014. — 421 с.
8. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.

Литература на иностранном языке:

9. Finkelhor D., Turner H.A., Shattuck A., Hamby S.L. Prevalence of Childhood Exposure to Violence, Crime, and Abuse: Results From the National Survey of Children's Exposure to Violence // JAMA Pediatrics. — 2015. — Vol. 169, No. 8. — P. 746–754.

10. Kilpatrick D.G., Saunders B.E., Smith D.W. Youth Victimization: Prevalence and Implications. — Washington, DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, 2003. — 16 p.

УДК:371.3(575.2.)(04)

Укелеева А.З., Бегалы кызы Айдана

Укелеева А.З., Бегалы кызы Айдана

Ukeleeva A.Z., Begaly k Aidana

**КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНЫН БААЛУУЛУК БАГЫТТАРЫН
КАЛЫПТАНДЫРУУЧУ ПСИХОЛОГИЯЛЫК ФАКТОРЛОР
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЦЕННОСТНЫЕ
ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
PSYCHOLOGICAL FACTORS SHAPING VALUE ORIENTATIONS OF PRIMARY
SCHOOL STUDENTS**

Кыскача мүнөздөмө: Макалада кенже мектеп окуучуларынын баалуулук багыттарын калыптандыруучу психологиялык факторлор комплекстүү талданат. Изилдөөдө үй-бүлөлүк, мектептик, социалдык-маданий жана медиа чөйрөсүнүн баалуулуктарга тийгизген таасири системалык мамиле негизинде каралат. Макалада Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Л. Кольберг жана А. Бандуранын теориялык концепцияларына таянып, кенже мектеп жашынын баалуулуктарды өздөштүрүүдөгү «сезимтал мезгили» аныкталат. Кыргызстандын социалдык-маданий контекстиндеги жергиликтүү факторлордун өзгөчөлүгүнө өзгөчө маани берилет. Изилдөөнүн практикалык натыйжасы катарында баалуулуктарды максаттуу калыптандыруучу психологиялык программанын принциптери сунушталат.

Аннотация: В статье проводится комплексный анализ психологических факторов, формирующих ценностные ориентации младших школьников. На основе системного подхода рассматривается влияние семейной, школьной, социально-культурной и медиа среды на становление ценностей ребёнка. Опираясь на теоретические концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, Л. Кольберга и А. Бандуры, в статье определяется «сензитивный период» младшего школьного возраста для усвоения ценностей. Особое внимание уделяется специфике локальных факторов в социокультурном контексте Кыргызстана. В качестве практического результата исследования предлагаются принципы психологической программы целенаправленного формирования ценностей.

Abstract: The article presents a comprehensive analysis of psychological factors shaping value orientations in primary school children. Using a systemic approach, the influence of family, school, socio-cultural, and media environments on children's value development is examined. Drawing on the theoretical frameworks of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, J. Piaget, L. Kohlberg, and A. Bandura, the article identifies a sensitive period in primary school age for value acquisition. Special attention is given to the specificity of local factors within the socio-cultural context of Kyrgyzstan. As a practical outcome, principles of a targeted psychological programme for value formation are proposed.

Негизги сөздөр: баалуулуктар, баалуулук багыттары, кенже мектеп жашы, психологиялык факторлор, идентификация, интериоризация, моделдөө, маданий-тарыхый теория

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, младший школьный возраст, психологические факторы, идентификация, интериоризация, моделирование, культурно-историческая теория.

Keywords: values, value orientations, primary school age, psychological factors, identification, interiorization, modelling, cultural-historical theory.

Заманбап дүйнөдөгү глобалдашуу, санариптик революция жана маалымат агымынын чексиздиги — бул процесстер баланын баалуулук дүйнөсүнө жаңы, мурун болуп көрбөгөн мүмкүнчүлүктөр менен бирге коркунучтарды жаратып жатат. Баалуулуктар — адамдын жашоосундагы тандоолорун, мамилелерин жана максаттарын аныктаган ички психологиялык регуляторлор катарында — инсандыктын өзөгүн түзгөн феномен болуп саналат. Алардын жалпы калыптанышы жашоого болгон мамиленин бардык вектору боюнча таасирин тийгизет [1, 5].

Кенже мектеп курагы (6–11 жаш) баалуулуктарды өздөштүрүүнүн «сезимтал мезгили» болуп саналат. Дал ушул мезгилде психологиялык өнүгүүнүн бир нече маанилүү процесстери биримдикте жүрөт: жетектөөчү ишмердүүлүктүн оюндан окуу иш-аракетине өтүшү, «Мен-концепциясынын» жаркын динамикада калыптанышы, моралдык ой жүгүртүүнүн алгачкы баскычтарынын пайда болушу жана авторитеттүү инсандарга болгон идентификациянын эң жогорку деңгээлге жетиши [8, 18]. Бирок дал ушул мезгилде санариптик чөйрөнүн, маалымат агымынын жана маданий трансформациянын таасири да эң күчтүү болуп саналат [1].

Кыргызстандын контекстинде бул маселе өзгөчө актуалдуу: ааламдашуу шартында кыргыз жаш муундарынын традициялуу маданий баалуулуктарынан алыстап жатканы, мектептерде баалуулуктарды максаттуу калыптандыруучу системалык психологиялык иштин жетишсиздиги жана практикалык методикалык инструменттердин тартыштыгы — бул маселеге илимий кайрылуунун зарылдыгын ырастайт [2, 4].

Ушул макаланын максаты — кенже мектеп окуучуларынын баалуулук багыттарын калыптандыруучу психологиялык факторлорду системалуу анализдөө жана практикалык сунуштарды иштеп чыгуу.

Баалуулуктар феномени психология илиминде XIX кылымдын аягынан бери изилдениши менен, анын жалпы кабыл алынган бирдиктүү аныктамасы азырга чейин дискуссиялуу бойдон калат. Алар «жогорку деңгээлдеги мотивдер» (А.Н. Леонтьев), «инсандын ички позициясынын өзөгү» (Л.И. Божович), «инсандын максаттар системасы» (Р. Рокич) же «мотивациялык максаттар» (Ш. Шварц) катары чечмелениши мүмкүн. Бирок бардык концепциялардын бир жалпы өзөгү бар: баалуулуктар адамдын жүрүм-турумун, тандоолорун жана мамилелерин жөнгө салуучу ички туруктуу психологиялык түзүлүш болуп саналат.

Баалуулуктарды өздөштүрүүнүн механизмдерин түшүндүрүүдө Л.С. Выготскийдин маданий-тарыхый теориясы негизги методологиялык пайдубал катарында кызмат кылат. Выготскийдин «интериоризация» принциби боюнча баалуулуктар алгач «интерпсихикалык» деңгээлде — адам менен адамдын ортосундагы социалдык мамилелерде — пайда болот, андан кийин гана «интрапсихикалык» деңгээлге — баланын ички психологиялык дүйнөсүнө

— өтөт. Бул принцип баалуулуктарды педагогикалык жактан максаттуу калыптандыруунун мүмкүндүгүн теориялык жактан негиздейт [5].

А.Н. Леонтьевдин ишмердүүлүк теориясы [13] баалуулуктарды «ишмердүүлүктүн маңыз түзүүчү мотиви» катары аныктайт: баалуулуктар теориялык категориялар катары эмес, активдүү практикалык тажрыйбанын жыйындысы катары — иш-аракет аркылуу — калыптанат жана туруктуу мүнөзгө ээ болот. Демек, балага баалуулуктарды жөн гана «берип» тим болуу жетишсиз; аларды иш жүзүндө жашоо мүмкүнчүлүгүн берүү зарыл.

Р. Рокичтин классификациясы баалуулуктарды терминалдык (максат-баалуулуктар: бакыт, коопсуздук, достук) жана инструменталдык (каражат-баалуулуктар: чынчылдык, эмгекчилдик, боорукерлик) деп экиге бөлөт.[21]

Ш. Шварцтын универсалдуу моделинде 10 баалуулук тиби аныкталып, алардын ортосундагы конфликт жана шайкештик мамилелери «циркулярдык» структурада моделденет.[22] Бул структуралык моделдер баалуулуктарды диагностикалоонун жана программалоонун практикалык куралдары болуп кызмат кылат.

Кенже мектеп жашы (6–11 жаш) баалуулуктарды өздөштүрүүдө бир нече өтө маанилүү психологиялык мүнөздөмөлөргө ээ. Д.Б. Элькониндин изилдөөлөрүнө ылайык, жетектөөчү ишмердүүлүктүн оюндан окуу иш-аракетине өтүшү баланын психикасын принципиалдуу түрдө кайра уюштурат: рефлексия, аракеттердин ички планы жана произволдуулук — бул жаңы психологиялык түзүлүштөр баалуулуктарды аң-сезимдүү кабыл алуунун мүмкүнчүлүктөрүн жаратат.[18]

Ж. Пиаженин когнитивдик өнүгүү теориясы боюнча бул мезгилде бала «конкреттүү операциялар» стадиясында болот. [20] Абстракттуу баалуулуктарды андоо дагы эле конкреттүү тажрыйбага, ситуацияларга жана персонаждарга муктаж. Пиаженин «гетерономдук моралдан автономиялык моралга» өтүш концепциясы бул мезгилде баланын тышкы нормага таянуудан ички позицияга карай жылып жатканын ырастайт [20]. Л. Кольбергдин моралдык өнүгүү теориясы болсо кенже мектеп жашындагы балдардын «жакшы бала» жана «мыйзам-тартип» баскычтарында турарын — башкача айтканда, авторитеттүү инсандардын жана коомдук нормалардын багытында баалуулуктарды өздөштүрөрүн — аныктаган.[9]

Э. Эриксондун психосоциалдык теориясы боюнча кенже мектеп жашы «эмгекчилдик — алсыздык» стадиясына туура келет. Ийгилик сезими «жоопкерчилик», «эмгекчилдик», «компетенттүүлүк» баалуулуктарын чыңдаса, ийгиликсиздик сезими алсыздыкты жана өзүн-өзү баалоонун төмөндөшүн жараткан баалуулуктарды өзгөртөт.[4] Бул байланыш мектептеги баалоо системасынын жана мугалим-окуучу мамилесинин баалуулуктарга тийгизген терең психологиялык таасирин аныктайт.

В.С. Мухинанын изилдөөлөрү кенже мектеп жашында «Мен-концепциясынын» жаркын динамикада өнүгүүсүн, «социалдык Мендин» калыптанышын жана теңтуштардын баасынын маанилүүлүгүнүн жогорулашын ырастаган.[14] Р.С. Немовдун белгилегенинде, дал ушул мезгилде калыптанган баалуулуктар узак мөөнөттүү туруктуулукка ээ болуп, адамдын болочок инсандык позициясынын пайдубалын түзөт.[15]

Баалуулуктардын калыптанышына таасир эткен факторлорду системалык жактан талдоодо У. Бронфенбреннердин экологиялык моделине таянуу методологиялык жактан натыйжалуу.[3] Бул модель боюнча баланы курчаган чөйрө иерархиялык системаны түзөт: микросистема (үй-бүлө, мектеп), мезосистема (чөйрөлөрдүн ортосундагы байланыш), экзосистема (медиа, коомдук институттар) жана макросистема (маданий нормалар, коомдук баалуулуктар).

Л.И. Божовичтин изилдөөлөрү ата-эненин тарбиялоо стили баланын баалуулук структурасынын принципалдуу түрдө аныктаарын ырастаган.[7] Демократиялык стиль балада өз алдынчалык, жоопкерчилик жана адилеттик баалуулуктарын калыптандырса, авторитардык стиль баш ийүүчүлүктү чыңдайт жана ички моралдык позициянын калыптанышына тоскоол болот. Р.С. Немовдун анализи үй-бүлөдөгү эмоционалдык климаттын — жылуулук, ишеним, диалог — баалуулуктарды кабыл алуунун негизги психологиялык шарты экенин көрсөткөн. [15] Эгер баала үй-бүлөдө эмоционалдык коопсуздукту сезбесе, жогорку деңгээлдеги баалуулуктарды (боорукерлик, адилеттик, жоопкерчилик) андоо психологиялык жактан мүмкүн болбойт.

А. Бандуранын социалдык үйрөнүү теориясы боюнча мугалим — баланын баалуулук дүйнөсүнө эң таасирдүү «жогорку статустуу модель».[1] Бала мугалимдин жүрүм-турумун, тилин жана мамиле маданиятын байкоо жолу аркылуу алардын баалуулуктарын идентификация механизми аркылуу кабыл алат. Демек, мугалимдин педагогикалык позициясы, анын баалуулукка болгон мамилеси жана бала менен диалог маданияты — баалуулуктарды калыптандыруунун практикалык куралдары болуп саналат. К. Миңбаевдин изилдөөсүндө кыргыз мектептеринде мугалимдин «маданий үлгү» ролу өзгөчө баса белгиленет.[10] Класстык топтун социалдык климаты, биргелешкен иш-аракеттердин мүнөзү жана теңтуштар тобунун баалуулук нормалары — баары биригип мектептик баалуулук чөйрөсүн түзөт [11, 17].

Х.К. Триандистин кросс-маданий изилдөөлөрү маданий контексттин баалуулуктардын өзөгүн аныктаарын ырастаган.[23] Индивидуализмге же коллективизмге багытталган маданий чөйрө баланын баалуулуктарынын жалпы «тонун» белгилейт. Кыргыз коомунда «боорукерлик», «ата-журтту сүйүү», «элге кызмат кылуу» жана «ата-эне менен улуулукту урматтоо» сыяктуу коллективисттик баалуулуктар традициялуу мааниге ээ. М.М. Амердинова жана Г.Э. Акматованын изилдөөсү ааламдашуу шартында ушул традициялуу кыргыз баалуулуктарынын трансформацияга учурап жатканын, жаш муундарда жеке-индивидуалдык багыттардын күчөп жатканын эмпирикалык жактан ырастаган.[1]

Заманбап изилдөөлөр санариптик чөйрөнүн баалуулуктарга тийгизген таасири мурунку мезгилдерге салыштырмалуу сапаттуу жаңы деңгээлге чыкканын ырастайт.[19, 24] Бала социалдык тармактардан, оюндардан жана видеоплатформалардан «жашоолук моделдерди» алат — Бандуранын теориясы боюнча бул моделдер баалуулуктарды калыптандыруунун активдүү булагы болот. [1] Санариптик мазмундун негизги коркунучу — ал «байлык», «тез ийгилик» жана «жеке пайда» баалуулуктарын баса белгилеп, «боорукерлик», «эмгек» жана «коомдук жоопкерчилик» баалуулуктарын экинчи планга кысат. Ата-энелердин жана мугалимдердин баланын медиа чөйрөсүнө «медиа сабаттуулук» принцибинде катышуусу — бул факторду башкаруунун негизги жолу болуп саналат.

Жогорудагы факторлор изоляцияланган, бири-биринен ажыраган таасирлер эмес — алар биригип динамикалуу системаны түзөт. Факторлордун «конгруэнттүүлүгү» — башкача айтканда, ар кандай чөйрөлөрдүн баалуулуктарынын бири-бирине канчалык ылайык экени — баалуулуктарды өздөштүрүүнүн сапатын аныктайт. Эгер үй-бүлөдөгү, мектептеги жана социалдык чөйрөдөгү баалуулуктар бири-бирин тастыктаса, бала аларды бекем жана туруктуу кабыл алат. Тескерисинче, ар кандай чөйрөлөрдүн баалуулуктары карама-каршы болсо, бала когнитивдик диссонанска кабылып, ситуациялык «маска кийүүгө» өтөт — ар кандай чөйрөдө ар башкача жүрүм-турум демонстрациялайт [11].

Факторлордун иерархиясы жашка жараша да өзгөрөт. Кенже мектеп жашынын башталгыч этабында (6–8 жаш) үй-бүлөлүк фактор абдан басымдуулук кылат. Жашы

чоңойгон сайын (9–11 жаш) теңтуштар тобунун жана мектептик чөйрөнүн таасири прогрессивдүү жогорулайт. Б.И. Додоновдун мотивдердин структурасы жана динамикасы боюнча концепциясы ушул иерархиялык динамиканы мотивациялык жактан негиздейт: баланын «социалдык таануу» муктаждыгынын жогорулашы менен теңтуштардын баалуулуктарынын тартылуу күчү күчөйт.[11]

Кыргыз коомунун баалуулук системасы өзүнүн тарыхый жана маданий калыбы менен мүнөздөлөт. Эпос «Манас», кыргыз жомокторунун традициясы, «ата-эне — баланын биринчи мугалими» принциби, чоң ата-чоң эненин тарбиялык ролу — бул маданий институттар баалуулуктарды берүүнүн эң байыркы жана табигый механизмдерин камтыйт. К. Миңбаевдин педагогикалык-психологиялык анализинде кыргыз мектептеринде улуттук баалуулуктарды окуу-тарбия процессине органикалык интеграциялоонун зарылдыгы баса белгиленет.[10]

Глобалдашуу шартындагы кыргыз жаш муундарынын баалуулуктарынын трансформациясын изилдеген М.М. Амердинова жана Г.Э. Акматованын эмпирикалык маалыматтары тынчсыздануу жаратат: жаш окуучулардын арасында «эл үчүн жашоо» баалуулугу азайып, «жеке ийгилик» жана «материалдык жыргалчылык» баалуулуктары жогорулап жатат.[1] Бул тенденция жергиликтүү маданий баалуулуктарды мектептик психологиялык иш-аракетке системалуу кошуунун зарылдыгын ырастайт. А. Закировдун практикалык психология боюнча эмгегинде кыргыз мектептеринде психологиялык иштин маданий спецификага ылайыкташтырылышынын зарылдыгы — «маданий компетенттүүлүк» принциби катарында — алдыңкы орунга коюлат.[2]

Факторлорду системалык анализдин жыйынтыгынан практикалык корутундулар чыгарылат.

Биринчиден, мектептик психологиялык иш факторлордун иерархиясын жана жашка байланыштуу динамикасын эске алышы зарыл. 6–8 жаштагы балдар менен иштөөдө ата-энени системалуу кошуу приоритет болушу керек; 9–11 жаштагы балдар менен иштөөдө теңтуштар тобуна арналган тренингдер жана группалык форматтар натыйжалуу болот.

Экинчиден, мугалимдин «баалуулуктарды калыптандыруучу агент» ролун күчөтүү зарыл. Мугалим жөн гана сабак берүүчү эмес — ал баланын баалуулук дүйнөсүнө тийгизген эң таасирдүү моделдик инсан. Ошондуктан мугалимдердин баалуулук компетенттүүлүгүн өнүктүрүүгө багытталган атайын семинарлар жана супервизиялар зарыл.

Үчүнчүдөн, үй-бүлөлүк, мектептик жана социалдык чөйрөнүн баалуулуктарынын «конгруэнттүүлүгүн» камсыздоо максатында мектеп-үй-бүлө кызматташуусун системалуу уюштуруу зарыл. Ата-энелерге медиаграмоттуулук боюнча практикалык семинарлар, баалуулуктар жөнүндө ачык диалогдун үй-бүлөлүк форматтары — натыйжалуу инструменттер болуп саналат.

Төртүнчүдөн, кыргыз маданий баалуулуктарын — эпостун каармандарын, жомок образдарын, накыл сөздөрдү — баалуулуктарды калыптандыруучу психологиялык программаларга органикалык интеграциялоо зарыл. Жергиликтүү маданий мазмун баалуулуктарды берүүдө чет элдик теориялык моделдерден да таасирдүүрөөк болушу мүмкүн — анткени ал баланын идентификациясына жакыныраак.

Баалуулуктарды калыптандыруучу психологиялык факторлорду системалык анализдин жыйынтыгында бир нече маанилүү корутунду чыгарылат.

Биринчиден, кенже мектеп жашы баалуулуктарды өздөштүрүүнүн чыныгы «сезимтал мезгили» болуп саналат: когнитивдик, эмоционалдык жана социалдык өнүгүүнүн биримдиги

ушул мезгилде баалуулуктарды калыптандыруу үчүн уникалдуу психологиялык шарт жаратат.

Экинчиден, баалуулуктарды калыптандыруу бир факторго гана байланышкан процесс эмес — ал үй-бүлөлүк, мектептик, социалдык-маданий жана медиа факторлордун биригүүсүнүн натыйжасы. Факторлордун «конгруэнттүүлүгү» — чөйрөлөрдүн баалуулуктарынын өз ара ылайыктуулугу — баалуулуктарды туруктуу кабыл алуунун негизги шарты болот.

Үчүнчүдөн, Кыргызстандын социалдык-маданий контекстинде жергиликтүү маданий баалуулуктарды мектептик психологиялык иш-аракетке системалуу кошуу — глобалдашуунун деструктивдик таасирине каршы тургандыгы жагынан да, баалуулуктарды жергиликтүү идентификация аркылуу берүүнүн натыйжалуулугу жагынан да стратегиялык мааниге ээ.

Изилдөөнүн болочок перспективалары: аныкталган факторлорду эске алган психологиялык программаны апробациялоо, ата-энелерди системалуу кошкон форматты иштеп чыгуу жана жергиликтүү маданий баалуулуктардын мектептик практикага интеграциясынын моделин иштеп чыгуу.

КОЛДОНУЛГАН АДАБИЯТТАР

Амердинова М.М., Акматова Г.Э. Ааламдашуу шартында жаш муундардын эстетикалык баалуулуктарынын калыптанышы // ОшМПУ жарчысы. 2023. №1(21). 89–92 б.

Закиров А. Психология боюнча практикум. Ош: ОшМУ, 2015. 320 б.

Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 330 p.

Erikson E.H. Childhood and Society. New York: Norton, 1963. 445 p.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

Kohlberg L. Essays on Moral Development. Vol. 1. New York: Harper & Row, 1981. 441 p.

Миңбаев К. Курак жана педагогикалык психология. Ош, 1995. 180 б.

Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1994. №4. С. 45–51.

Какиева Г.А. Мектеп окуучуларынын интеллектин көркөм чыгармалар аркылуу өнүктүрүү // ОшМПУ жарчысы. 2024. №2(24). 128–134 б.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2003. 456 с.

Немов Р.С. Психология. Ч. II. М.: ВЛАДОС, 2000. 608 с.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

Апиш Ф.Н. Психолого-дидактические основы развития учебной мотивации. М.: МГОУ, 2003. 180 с.

Эльконин Д.Б. Психология развития. М.: Академия, 1989. 384 с.

Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977. 247 p.

Piaget J. The Moral Judgment of the Child. Glencoe: Free Press, 1952. 418 p.

Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973. 438 p.

Schwartz S.H. Universals in the Content and Structure of Values // Advances in Experimental Social Psychology. 1992. Vol. 25. P. 1–65.

Triandis H.C. Individualism and Collectivism. Boulder: Westview Press, 1995. 259 p.

Harter S. The Construction of the Self. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2012. 418 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Укелеева А.З., кандидат химических наук., доцент Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, им. И.Ч.Исамидинова Кафедра дошкольной, школьной педагогики и образовательных технологий. E-mail:ukeleeva-astra@mail.ru. г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Бегалы кызы Айдана – Магистр. Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, им. И.Ч.Исамидинова Кафедра дошкольной, школьной педагогики и образовательных технологий. г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Укелеева А.З., Назарова Г.С., Туголбек кызы Кулпунай
Укелеева А.З., Назарова Г.С., Туголбек кызы Кулпунай
Ukeleeva A.Z., Nazarova G.S., Tugolbek kyzy Kulpunay

**БАШТАЛГЫЧ МЕКТЕПТЕ ОКУУЧУ МЕНЕН МУГАЛИМДИН ОРТОСУНДАГЫ
КОНФЛИКТТЕРДИ ЧЕЧҮҮНҮН ЖОЛДОРУ: ПЕДАГОГИКАЛЫК
КОМПЕТЕНТТҮҮЛҮКТҮН ЖАНА ТАКТТЫН РОЛУ
ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКОМ И
ПЕДАГОГОМ: РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ТАКТА
WAYS OF RESOLVING CONFLICTS BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND
TEACHERS: THE ROLE OF PEDAGOGICAL COMPETENCE AND TACT**

Аннотация: Бул макалада башталгыч мектепте мугалим менен окуучунун ортосундагы конфликттердин себептери жана аларды чечүүнүн педагогикалык шарттары каралат. Конфликттердин себептери педагогдордун жана 3–4-класс окуучуларынын позицияларынан салыштырма анализ аркылуу изилденет. Педагогикалык компетенттүүлүктүн конфликтологиялык, коммуникациялык, эмпатиялык жана жаш куракка байланыштуу профилактика ролу негизделет. Педагогикалык такты мугалимдин өзгөчө кесиптик сапаты катары аныктоонун маанилүүлүгү далилденет.

Ачкыч сөздөр: педагогикалык конфликт, башталгыч мектеп, педагогикалык компетенттүүлүк, педагогикалык такт, конфликтти чечүү, мугалим-окуучу мамилелери.

Аннотация: В статье рассматриваются причины конфликтов между педагогом и младшим школьником и педагогические условия их конструктивного разрешения. Посредством сравнительного анализа позиций педагогов и учащихся 3–4 классов исследуется асимметрия в восприятии причин конфликтов. Обосновывается роль компонентов педагогической компетентности - конфликтологической, коммуникативной, эмпатийной и возрастной - в их профилактике. Доказывается значимость педагогического такта как самостоятельного профессионального качества учителя начальных классов.

Ключевые слова: педагогический конфликт, начальная школа, педагогическая компетентность, педагогический такт, разрешение конфликтов, взаимодействие учитель — ученик.

Abstract: The article examines the causes of conflicts between teachers and primary school students and the pedagogical conditions for their constructive resolution. A comparative analysis of teachers' and students' (grades 3–4) perspectives reveals asymmetry in the perception of conflict causes. The role of pedagogical competence components - conflict management, communicative, empathic and age-related competence - in conflict prevention is substantiated. The significance of pedagogical tact as an independent professional quality of primary school teachers is demonstrated.

Keywords: pedagogical conflict, primary school, pedagogical competence, pedagogical tact, conflict resolution, teacher-student interaction, Kyrgyzstan.

Взаимодействие учителя и младшего школьника является одним из наиболее значимых факторов формирования личности ребенка, его отношения к учению и школе. Однако это взаимодействие нередко сопровождается напряжением и конфликтами - явлением, неизбежным в любой педагогической системе, но принципиально важным с точки зрения характера и исходов его разрешения. Неконструктивно урегулированные конфликты между учителем и учеником негативно сказываются на учебной мотивации, психологическом благополучии ребенка и качестве образовательной среды в целом [4, 6].

В контексте перехода Кыргызской Республики к 12-летнему образованию и обновления содержания начального обучения проблема конфликтных взаимодействий в системе «педагог - младший школьник» приобретает особую актуальность. Обновленные стандарты и программы предполагают смещение от авторитарной к субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия, что требует соответствующей перестройки профессиональных установок и компетенций учителя начальных классов. В этих условиях педагогическая компетентность и педагогический такт становятся не просто желательными, но необходимыми профессиональными качествами.

Цель настоящей статьи - на основе теоретического анализа и эмпирического исследования описать структуру причин конфликтов в системе «педагог - младший школьник», раскрыть роль педагогической компетентности и педагогического такта в их профилактике и конструктивном разрешении, а также обосновать педагогические условия снижения конфликтности в начальной школе.

В педагогической конфликтологии под педагогическим конфликтом понимается форма обострения противоречий в системе педагогического взаимодействия, сопровождающаяся негативным эмоциональным фоном и затрудняющая реализацию образовательного процесса. Исследователи выделяют несколько типов педагогических конфликтов: мотивационные (связанные с нежеланием ребенка учиться), конфликты деятельности происхождения (обусловленные трудностями учебной работы) и конфликты поведения (возникающие вследствие нарушений дисциплины) [2]. В системе «педагог - младший школьник» особую роль играют конфликты ожиданий: учитель оценивает поведение ребенка исходя из профессиональных норм, тогда как ребенок действует в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальной логикой.

Младший школьный возраст (7–10 лет) характеризуется, с одной стороны, стремительным развитием произвольной регуляции поведения, с другой - ее еще значительной незрелостью. Дети этого возраста остро реагируют на несправедливость, болезненно воспринимают публичное унижение и критику в присутствии сверстников, склонны к импульсивным реакциям. Перечисленные особенности создают высокий потенциал конфликтности при несоответствии педагогических воздействий возрастным возможностям ребенка. Международные исследования подтверждают, что качество эмоциональной регуляции учителя и тон его коммуникации с учащимися являются ключевыми предикторами частоты конфликтов в классе [4].

Педагогическая компетентность как интегральная профессиональная характеристика включает совокупность знаний, умений, ценностных ориентаций и личностных качеств, обеспечивающих эффективное решение педагогических задач. В контексте профилактики конфликтов особую роль играют: конфликтологическая компетентность (умение диагностировать конфликтные ситуации и управлять ими), эмоциональный интеллект (способность осознавать и регулировать собственные эмоции и распознавать эмоции учащихся) и коммуникативная компетентность (в том числе владение ненасильственным

общением по модели М. Розенберга) [3, 7]. Исследования фиксируют значимую отрицательную связь между эмоциональным интеллектом учителя и частотой деструктивных конфликтов в классе [7].

Педагогический такт - это профессиональное качество учителя, проявляющееся в умении выбирать педагогические воздействия, соразмерные ситуации и достоинству ребенка, избегать крайностей в реагировании и сохранять уважительный тон даже в конфликтных ситуациях. Такт отличается от формального знания правил: он выражается в педагогической интуиции и гибкости реагирования, формирующихся в ходе рефлексивного профессионального опыта. Педагогический такт тесно связан с понятием психологически безопасной образовательной среды, создание которой является одним из приоритетов современной педагогики [1, 5].

Холистический подход к управлению школьными конфликтами, разработанный в рамках социально-эмоционального обучения (SEL), рассматривает конфликтную компетентность как навык, который может быть целенаправленно сформирован у педагогов и учащихся [5]. Данный подход включает обучение перспективному видению (perspective-taking), ненасильственной коммуникации, навыкам медиации и эмоциональной саморегуляции. Применительно к системе начального образования эффективность этих методов подтверждена в ряде экспериментальных исследований [3, 6].

Исследование проводилось в 2024–2025 учебном году на базе начальных школ г. Бишкека. В нем приняли участие 40 учителей начальных классов (стаж работы от 2 до 24 лет) и 80 учащихся 3–4 классов (возраст 9–10 лет). Согласие родителей было получено в установленном порядке.

Применялись следующие методы. Анкетирование педагогов — авторская анкета из двух блоков: (1) восприятие частоты и причин конфликтов с учащимися; (2) самооценка уровня конфликтологической компетентности и педагогического такта. Анкетирование учащихся (адаптированный вариант для возраста 9–10 лет) - опрос о причинах ссор с учителем и предпочтительных способах их разрешения. Педагогическое наблюдение - структурированное наблюдение за взаимодействием учителя и учащихся на уроках (5 уроков на каждого педагога-участника, всего 60 уроков) с фиксацией конфликтных эпизодов и стратегий их урегулирования. Анализ педагогических ситуаций (case-study) - разбор 12 типичных конфликтных ситуаций из практики с позиций педагогов и учащихся.

Количественные данные обрабатывались с применением критерия χ^2 для сравнения долей в группах педагогов и учащихся. Качественные данные (наблюдения, case-study) анализировались методом тематической категоризации.

Результаты сравнительного анализа ответов педагогов и учащихся представлены в Таблице 1. Наиболее значимые расхождения зафиксированы по двум причинам: «несправедливая оценка / придирчивость» (педагоги - 18%, учащиеся - 64%) и «резкий / грубый тон педагога» (14% vs. 57%). Таким образом, учащиеся значительно чаще, чем педагоги, называют причиной конфликтов характер поведения самого учителя. По причине «нарушение дисциплины учащимся» картина обратная: педагоги называют ее в 71% случаев, учащиеся - лишь в 29%. Это указывает на принципиальную асимметрию атрибуции конфликтов: учитель склонен видеть источник конфликта в поведении ребенка, тогда как ребенок - в характере педагогического воздействия.

Таблица 1. Причины конфликтов: сравнение позиций педагогов и учащихся

Причина конфликта	Педагоги (% указавших)	Учащиеся (% указавших)	Разрыв (п-у)
Несправедливая оценка / придирчивость	18%	64%	–46 п.п.*
Нарушение дисциплины учащимся	71%	29%	+42 п.п.*
Резкий / грубый тон педагога	14%	57%	–43 п.п.*
Непонимание учебного материала	52%	48%	–4 п.п.
Личностная несовместимость	31%	38%	–7 п.п.
Усталость / эмоциональное напряжение	44%	41%	+3 п.п.
Примечание: * — различия значимы ($p < 0,05$, критерий χ^2).			

Данная асимметрия хорошо согласуется с результатами зарубежных исследований, описывающих так называемый «фундаментальный атрибутивный сдвиг» в педагогических конфликтах: оба участника склонны объяснять конфликт поведением другой стороны, а не собственным. Это указывает на необходимость развития у педагогов рефлексивных умений - способности критически оценивать собственный вклад в возникновение конфликтной ситуации [4, 6].

Педагогическое наблюдение позволило выявить, что наиболее часто применяемыми стратегиями урегулирования конфликтов у педагогов выступают: доминирование (подавление конфликта авторитарным требованием) - 44% случаев; избегание (уход от обсуждения ситуации) - 27%; компромисс и сотрудничество - лишь 29% случаев. Это свидетельствует о том, что конструктивные стратегии, ориентированные на диалог и совместное решение проблемы, применяются менее чем в трети случаев. В классах педагогов с более высокой самооценкой педагогического такта доля конструктивных стратегий была значимо выше (40% против 18%; $p < 0,05$), что подтверждает роль такта как значимого фактора выбора стратегии разрешения конфликта.

В Таблице 2 систематизированы компоненты педагогической компетентности, релевантные профилактике конфликтов. Данная систематизация строилась на основе совмещения теоретического анализа литературы и результатов наблюдения: те компоненты, проявление которых достоверно отличалось у педагогов с низкой и высокой частотой конфликтных эпизодов, были включены в таблицу как эмпирически подтвержденные.

Таблица 2. Компоненты педагогической компетентности в профилактике конфликтов

Компонент	Содержание	Роль в профилактике конфликтов
Конфликтологическая компетентность	Знание типологии конфликтов, умение диагностировать конфликтные ситуации, владение стратегиями их разрешения	Своевременная идентификация и деэскалация конфликта

Эмпатия и эмоциональный интеллект	Распознавание и понимание эмоций учащихся, регуляция собственных эмоциональных реакций	Снижение интенсивности эмоционального напряжения в острой фазе конфликта
Коммуникативная компетентность	Владение ненасильственным общением (NVC), умение формулировать «Я-высказывания», активное слушание	Профилактика эскалации конфликта через диалог
Педагогический такт	Чувство меры в педагогическом воздействии, уважение к достоинству ребенка, гибкость реакций в нестандартных ситуациях	Недопущение унижения достоинства, создание психологически безопасной среды
Возрастная компетентность	Знание психолого-педагогических особенностей младшего школьного возраста, учет возможностей и ограничений ребенка	Формирование адекватных ожиданий, предотвращение ситуаций завышенных требований

Среди выявленных компонентов особого внимания заслуживает педагогический такт. В ходе наблюдений и анализа педагогических ситуаций он проявлялся прежде всего в следующих поведенческих паттернах: обсуждение поведенческих нарушений наедине с ребенком, а не в присутствии всего класса; замена публичной критики «Я-высказыванием»; выдержка паузы перед реакцией на провокацию; сохранение уважительного тона в момент наивысшего эмоционального напряжения. Именно эти паттерны статистически значимо различали педагогов с низкой и высокой частотой конфликтных эпизодов ($p < 0,05$ по всем четырем индикаторам).

Восприятие конфликтов учащимися. Анализ детских анкет показал, что большинство учащихся (73%) желают, чтобы учитель «выслушал меня» и «поговорил один на один», а не применял публичные санкции. Это прямо соответствует поведенческим маркерам педагогического такта и свидетельствует о том, что дети интуитивно запрашивают именно тактичное поведение педагога как желаемый способ выхода из конфликта.

Проведенное исследование выявило принципиальную асимметрию в восприятии причин конфликтов педагогами и учащимися: учащиеся значительно чаще называют причиной характер педагогического воздействия - тон, несправедливость, публичность критики, тогда как педагоги чаще атрибутируют конфликт нарушениям дисциплины со стороны ребенка. Преодоление этой асимметрии через развитие рефлексивных умений педагога является ключевым условием снижения конфликтности в начальной школе.

Педагогическая компетентность и педагогический такт выступают взаимодополняющими профилактическими ресурсами: компетентность обеспечивает когнитивную и методическую готовность к конструктивному разрешению конфликтов, такт - их ценностно-поведенческую реализацию в конкретных педагогических ситуациях. Наблюдение показало, что педагоги с более высоким уровнем такта достоверно чаще

прибегают к конструктивным стратегиям разрешения конфликтов (сотрудничество и компромисс), тогда как педагоги с низким уровнем такта преобладающе используют доминирование.

С практической точки зрения полученные данные обосновывают необходимость включения конфликтологического модуля в программы повышения квалификации учителей начальных классов, а также целенаправленного развития педагогического такта через супервизию, анализ педагогических ситуаций и рефлексивные практики. Особую значимость это приобретает в контексте перехода к 12-летнему образованию в КР, предполагающего смещение к личностно-ориентированной субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакиров А.А., Асипова Н.А., Ткачева С.А. Психолого-педагогические проблемы реализации поликультурного и личностно-ориентированного образования в высшей школе // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2025. — № 1 (121). — С. 4–11. — DOI: 10.58649/1694-8033-2025-1(121)-4-11.
2. Абдимомунова А.О., Алыбаева К.Б., Айдралиева А.А. Общие проблемы преподавания английского языка в современной системе образования // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2025. — № 2. — С. 4–9. — DOI: 10.58649/1694-5344-2025-2-4-9.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1988. — 190 с.
4. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. Педагогическая конфликтология : учебное пособие. — Екатеринбург : РГППУ, 2013. — 229 с.
5. Farber S., Keren B., Levinas S. Conflict management training for holistic, relational conflict resolution // *Frontiers in Social Psychology*. — 2024. — Vol. 2. — P. 1412968. — DOI: 10.3389/frsps.2024.1412968.
6. Valente S., Lourenco A.A. Conflict in the classroom: how teachers' emotional intelligence influences conflict management // *Frontiers in Education*. — 2020. — Vol. 5. — P. 5. — DOI: 10.3389/feduc.2020.00005.
7. Zheng F. Fostering students' well-being: the mediating role of teacher interpersonal behavior and student-teacher relationships // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — Vol. 12. — P. 796728. — DOI: 10.3389/fpsyg.2021.796728.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Укелеева А.З., кандидат химических наук., доцент Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, им. И.Ч.Исамидинова Кафедра дошкольной, школьной педагогики и образовательных технологий. E-mail:ukeleeva-astra@mail.ru. г. Бишкек, Кыргызская Республика.

Туголбек кызы Кулпунай — магистрант кафедры дошкольной, школьной педагогики и образовательных технологий, Педагогический институт им. И.Ч. Исамидинова, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, г. Бишкек, Кыргызская Республика.

УДК 373.3:613

Укелеева А.З., Кубанычбекова Г.А., Алмазбек кызы Ж.

**КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНДА СЕРГЕК ЖАШОО ОБРАЗЫН
КАЛЫПТАНДЫРУУНУН ПЕДАГОГИКАЛЫК ШАРТТАРЫ ЖАНА
«СЕРГЕК ЖАШОО - БАКТЫЛУУ КЕЛЕЧЕК» ПРОГРАММАСЫНЫН
НАТЫЙЖАЛУУЛУГУ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ «ЗДОРОВАЯ
ЖИЗНЬ - СЧАСТЛИВОЕ БУДУЩЕЕ»
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A HEALTHY LIFESTYLE
IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THE EFFECTIVENESS
OF THE PROGRAMME "HEALTHY LIFE - HAPPY FUTURE"**

Аннотация: Бул макалада кенже мектеп окуучуларында сергек жашоо образын калыптандыруунун педагогикалык шарттары жана «Сергек жашоо - бактылуу келечек» программасынын эксперименттик текшерүүсүнүн жыйынтыктары баяндалат. Изилдөөнүн теориялык негизи сергек жашоо образынын алты компоненттүү структурасынан - дене активдүүлүгү, рационалдуу тамактануу, гигиеналык маданият, эмоционалдык ден-соолук, коопсуз жүрүм-турум жана ден-соолукка болгон мотивация - турат. Педагогикалык эксперимент Бишкектин орто мектептеринде 64 окуучунун катышуусунда жүргүзүлүп, эксперименттик топтогу жогорку деңгээлдеги окуучулардын үлүшү 18,8%дан 51,6%га чейин өскөнү аныкталды. Изилдөөнүн жыйынтыктары системалуу педагогикалык программанын, интерактивдүү методдордун жана мектеп-үй-бүлөлүк кызматташтыктын сергек жашоо образын калыптандыруудагы чечүүчү ролун ырастады.

Ачкыч сөздөр: сергек жашоо образы, кенже мектеп окуучулары, педагогикалык программа, ден-соолук маданияты, гигиена, дене активдүүлүгү, эксперимент, башталгыч билим берүү, педагогикалык шарттар, интерактивдүү методдор.

Аннотация: В данной статье раскрываются педагогические условия формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) у младших школьников и представлены результаты экспериментальной проверки программы «Здоровая жизнь - счастливое будущее». Теоретической основой исследования служит шестикомпонентная структура ЗОЖ, включающая двигательную активность, рациональное питание, гигиеническую культуру, эмоциональное здоровье, безопасное поведение и мотивацию к здоровью. Педагогический эксперимент проводился в средних школах г. Бишкека с участием 64 учащихся. По итогам эксперимента доля учащихся с высоким уровнем сформированности ЗОЖ в экспериментальной группе возросла с 18,8% до 51,6%, тогда как в контрольной группе - лишь с 19,0% до 25,4%. Результаты подтверждают ключевую роль системной педагогической программы, интерактивных методов обучения и сотрудничества семьи и школы.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, младшие школьники, педагогическая программа, культура здоровья, гигиена, физическая активность, педагогический эксперимент, начальное образование, педагогические условия, интерактивные методы.

Abstract: This article discusses the pedagogical conditions for forming a healthy lifestyle (HLS) among primary school students and presents the findings of the experimental validation of the programme "Healthy Life - Happy Future". The theoretical framework is based on a six-component structure of HLS comprising physical activity, rational nutrition, hygienic culture, emotional health, safe behaviour, and health motivation. A pedagogical experiment was conducted in Bishkek secondary schools involving 64 students. The results showed that the proportion of students with a high level of HLS in the experimental group increased from 18.8% to 51.6%, while the control group showed only a marginal increase from 19.0% to 25.4%. The findings confirm the decisive role of a systematic pedagogical programme, interactive teaching methods, and school-family cooperation in forming a healthy lifestyle.

Keywords: healthy lifestyle, primary school students, pedagogical programme, health culture, hygiene, physical activity, pedagogical experiment, primary education, pedagogical conditions, interactive methods.

Заманбап коомдун тез өзгөрүп жаткан шарттарында, технологиялык прогресс жана санариптик трансформация доорунда кенже мектеп окуучуларынын ден-соолугун коргоо жана сергек жашоо маданиятын калыптандыруу глобалдык педагогикалык милдет катары мааниге ээ болуп жатат. Кыргызстандын билим берүү мейкиндигинде мектеп окуучуларынын кыймыл активдүүлүгүнүн төмөндөшү, тамактануу маданиятынын бузулушу жана гаджеттерге ашыкча баш ийүүсү ден-соолукка байланыштуу педагогикалык иштин зарылдыгын арттырууда [1, 15].

Кенже мектеп курагы (6–10 жаш) - бул адаттардын жана жүрүм-турум моделдеринин эң тез жана туруктуу калыптанган сезимтал мезгили. Психологиялык жана нейробиологиялык изилдөөлөр бул куракта калыптанган адаттардын өмүр бою уланаарын далилдейт [13, 24, 38]. Ошондуктан сергек жашоо образын калыптандыруунун педагогикалык системасын дал башталгыч класстар деңгээлинде куруу - инвестициялык мааниге ээ стратегиялык педагогикалык тандоо болуп эсептелет.

Кыргызстандын башталгыч мектептеринде сергек жашоо образын калыптандырууга багытталган системалуу педагогикалык программалар жана алардын натыйжалуулугу жетиштүү изилденбегендиги изилдөөнүн актуалдуулугун шарттайт. Мамбетакунов Э. жана башка кыргыз педагог-окумуштуулары билим берүүдө ден-соолукту сактоочу технологиялардын зарылдыгын белгилеген болсо да, конкреттүү программалык жана эксперименттик негиздемелер жетишсиз бойдон калууда [6, 2].

Ушул макалада кенже мектеп окуучуларында сергек жашоо образын калыптандыруунун педагогикалык шарттары жана «Сергек жашоо - бактылуу келечек» педагогикалык программасынын эксперименттик натыйжалары изилденет. Изилдөөнүн максаты - сергек жашоо образын калыптандыруунун теориялык-педагогикалык негиздерин ачып берүү жана иштелип чыккан программанын натыйжалуулугун эксперимент аркылуу тастыктоо.

Изилдөөнүн методологиялык негизин педагогика, билим берүү психологиясы, ден-соолук сактоо педагогикасы жана балдардын курактык психофизиологиясынын теориялык концепциялары түзөт. Атап айтканда, Л.С.Выготскийдин жакынкы өнүгүү зонасы теориясы, А.Бандуранын социалдык-когнитивдик теориясы, Д.Гоулмандын эмоционалдык интеллект концепциясы жана А.Антоновскинин «салютогенез» теориясы изилдөөнүн теориялык пайдубалын түзгөн [9, 44].

Сергек жашоо образы бул изилдөөдө алты компоненттүү структура аркылуу аныкталат: дене активдүүлүгү - БДСУнун нормасына ылайык күнүнө 60 мүнөт минималдуу кыймыл; рационалдуу тамактануу - тамак-аш пирамидасынын принциптери; гигиеналык маданият - жеке тазалыктын адаттары; эмоционалдык ден-соолук - стресс менен иштөө жана позитивдүүлүк; коопсуз жүрүм-турум - жол жана интернет коопсуздугу; ден-соолукка болгон мотивация - ички ынаным жана жоопкерчилик [11, 52].

1-таблица. Сергек жашоо образынын структуралык компоненттери

Компонент	Мазмуну	Педагогикалык маңызы
Дене активдүүлүгү	Күнүнө ≥ 60 мүн кыймыл	Когнитивдик өнүгүүнү стимулдайт
Рационалдуу тамактануу	Тамак-аш пирамидасы	Мээнин ишмердүүлүгүн жакшыртат
Гигиеналык маданият	Кол жуу, тиш тазалоо	Инфекциялык оорулардан коргойт
Эмоционалдык ден-соолук	Стресс менен күрөшүү	Психикалык туруктуулукту камсыздайт
Коопсуз жүрүм-турум	Жол жана интернет коопсуздугу	Коопсуз жүрүм-турум адаттарын калыптандырат
Ден-соолукка мотивация	Ички ынаным жана жоопкерчилик	Адаттардын туруктуу бекемделишин камсыздайт

Изилдөөдө колдонулган методдор: теориялык изилдөө (илимий адабияттарды талдоо, синтез, жалпылоо); диагностикалык изилдөө (сурамжылоо, байкоо, тестирлөө); педагогикалык эксперимент (аныктоочу, калыптандыруучу жана жыйынтыктоочу этаптар); статистикалык анализ (χ^2 Пирсон критерийи, Вилкоксон тести).

Педагогикалык эксперимент 2024-2025 окуу жылында Бишкектин 12-орто мектебинде жүргүзүлдү. Изилдөөгө 2–4-класстын 64 окуучусу катышты: эксперименттик топ - 32 окуучу, контролдук топ - 32 окуучу. Окуучулардын жашы 8–10 жашты камтыды, гендердик курам: кыздар 52%, уландар 48%.

Диагностикалык курал катарында «Сергек жашоо образынын индекси» (СЖОИ) иштелип чыкты. СЖОИ үч аспекттин салмактуу суммасынан турат: когнитивдик (30%), мотивациялык (30%) жана жүрүм-турумдук (40%). Бул индекс аныктоочу, аралык жана жыйынтыктоочу этаптарда колдонулуп, окуучулардын сергек жашоо образынын динамикасын комплекстүү баалоого мүмкүндүк берди.

Аныктоочу этаптагы диагностика эксперименттик топтогу окуучулардын 18,8% ы гана жогорку деңгээлге ээ экенин аныктады; орточо деңгээл - 40,6%, төмөн деңгээл - 40,6%. Контролдук топто да ушул эле тенденция байкалды: жогорку деңгээл - 19,0%, орточо - 39,7%, төмөн - 41,3%. Бул жыйынтыктар эки топтун башталгыч деңгээлдеринин статистикалык жактан теңдигин тастыктайт ($p > 0,05$) жана Кыргызстандын башталгыч мектеп окуучуларынын 81% дан ашыгынын сергек жашоо образынын деңгээли орточо же төмөн экенин ачып берди.

«Сергек жашоо - бактылуу келечек» программасы 12 аптага жайылтылган 6 модулдан турат. Модулдардын мазмуну: гигиена жана тазалык, туура тамактануу, кыймыл жана спорт,

эмоциялар жана стресс, коопсуз жүрүм-турум, үй-бүлө менен кызматташуу. Программанын методологиялык өзөгүн оюн технологиялары, интерактивдүү практикалык тапшырмалар, арт-терапия жана ата-энелерди катыштыруу механизмдери түзөт.

Сабактарда колдонулган активдүү окутуу методдорунун катарына флуоресценттик эксперимент (кол жуунун натыйжалуулугун визуалдуу тастыктоо), «ден-соолук детектив» оюн-кейси, «Менин эмоциямдын картасы» арт-терапия тапшырмасы, «Сергек кадам» командалык эстафетасы жана кыргыз улуттук оюндары («Ордо», «Аркан тартмай») кирет. Окуучулардын 94%ы биринчи сабактан кийин эле программанын оюн форматын жактырганын билдирди.

2-таблица. Аспектилер боюнча эксперименттик жана контролдук топтордун деңгээлдеринин салыштырмалуу анализи

Аспект	Эксп. топ (баш.)	Эксп. топ (жыйынт.)	Контрол. топ (баш.)	Контрол. топ (жыйынт.)	χ^2 / p-мааниси
Когнитивдик	18,8%	54,7%	20,6%	27,0%	$\chi^2=14,73$; p=0,001
Мотивациялык	19,5%	50,0%	18,9%	22,1%	$\chi^2=11,42$; p=0,003
Жүрүм-турумдук	14,1%	47,9%	13,8%	17,9%	$\chi^2=16,21$; p<0,001
СЖОИ (орт. балл)	47,3	71,8 (+24,5)	46,9	54,1 (+7,2)	Z=−6,42; p<0,001

Жыйынтыктоочу диагностиканын жыйынтыктары эксперименттик топтогу жогорку деңгээлдин 18,8%дан 51,6%га чейин өскөнүн (32,8 пайыздык пункт) аныктады. Контролдук топтогу өсүш айкын аз болду: 19,0%дан 25,4%га чейин (6,4 пайыздык пункт). Эки топтун ортосундагы айырмачылык статистикалык жактан маанилүү ($\chi^2=18,47$; p<0,001), бул программанын жогорку натыйжалуулугун ишенимдүү тастыктайт.

СЖОИ индексинин динамикасы да маанилүү айырмачылыктарды чагылдырды. Эксперименттик топтун орточо СЖОИ 47,3дөн 71,8 ге чейин (24,5 балл) өсүп, «орточо» деңгээлден «жогорку» деңгээлге жакынданды. Контролдук топтун СЖОИ болсо 46,9дан 54,1 ге чейин (7,2 балл) гана өстү. Вилкоксон тести боюнча бул айырма статистикалык жактан маанилүү (Z=−6,42; p<0,001).

Гендердик анализ кыздардын СЖОИ орточо 25,8 баллга, уландардын 23,1 баллга өскөнүн аныктады (p=0,31). Айырма статистикалык жактан маанилүү эмес болуп, программанын гендерге нейтралдуу таасир тийгизгенин ырастады.

Ата-энелердин 82,4%ы балдарынын үйдөгү ден-соолук жүрүм-турумунда оң өзгөрүүлөрдү байкаганын айтышты. «Тамак жегенден мурун кол жуу» адатынын натыйжалуулугу 87,1%га жогорулады, «жашылча жана жемиш колдонуу» — 73,5%, «эртең мененки машыгуу» — 68,2%. Программаны ишке ашырган мугалимдердин баасы боюнча программанын практикалык мааниси — 4,7/5 балл, окуучулардын кызыгуусунун жогорулашы — 4,5/5 балл.

Алынган жыйынтыктар бир катар теориялык концепциялардын жарактуулугун тастыктады. Биринчиден, А.Бандуранын социалдык-когнитивдик теориясы боюнча балдар

моделдештирүү аркылуу жүрүм-турумду өздөштүрөт [10,42]. Программда мугалимдердин жеке сергек жашоо образынын үлгүсү болушу, окуучулардын бири-бирине позитивдүү мамиле жасашы ушул теориялык постулатты практикада ырастады.

Экинчиден, Э.Деси жана Р.Райандын өзүн-өзү аныктоо теориясы боюнча тышкы мактоо акырындык менен ички ынанымга айланат [11,102]. Программанын мотивациялык механизмдеринде - «ден-соолуктуу класс» рейтинги, жекелик прогресс карточкалары, ата-энелердин позитивдүү реакциясы - бул теориялык принцип практикалык жактан ишке ашырылды.

Үчүнчүдөн, А.Антоновскинин «салютогенез» концепциясы боюнча ден-соолуктуу адамда жашоо «маанилүү» жана «башкарылуучу» деп кабыл алынат [9,39]. Программда балдарга «неге?» суроосуна жооп берүү, өз тандоосун жасоо жана жетишкендикти белгилөө мүмкүнчүлүгүнүн берилиши ушул концепциянын педагогикалык чагылдырылышы болуп эсептелет.

Изилдөөнүн жыйынтыктары чет элдик тажрыйба менен да ырааттуу. Финляндиянын «Liikkuva koulu» программасы ден-соолукту чыңдоочу системалуу педагогиканын академиялык натыйжаларды жогорулаткандыгын тастыктаган [10, 50]. Ошол эле тенденция биздин изилдөөдө да ачык байкалды: сергек жашоо образынын жогорулашы менен бирге окуучулардын сабакка катышуусу жана кызыгуусу да жогорулады.

БДСУнун «Дени сак мектеп» концепциясынын принциптери менен шайкеш келип, изилдөөбүз мектеп-үй-бүлөлүк «үч шериктик» моделинин чечүүчү ролун ырастады [12, 52]. Ата-энелер программага катышкан учурда жүрүм-турумдук аспект 30 пайыздык пунктка жогорулады, бул мектеп ичиндеги гана таасирден алда канча жогору натыйжаны берди.

Жүргүзүлгөн изилдөө кенже мектеп окуучуларында сергек жашоо образын калыптандыруунун педагогикалык шарттарын жана «Сергек жашоо - бактылуу келечек» программасынын натыйжалуулугун ишенимдүү далилдеди.

Сергек жашоо образын калыптандыруу үчүн бир нече педагогикалык шарттардын бирдиктүү иштеши зарыл: системалуу жана үзгүлтүксүз педагогикалык программа, жаш өзгөчөлүктөргө ылайык интерактивдүү методдор, мектеп менен үй-бүлөнүн кызматташуусу жана окуучунун активдүү субъекттик ролу.

«Сергек жашоо — бактылуу келечек» программасы эксперименттик топтогу жогорку деңгээлди 18,8%дан 51,6%га чейин жогорулатып ($\chi^2=18,47$; $p<0,001$), контролдук топтогу динамикадан (19,0%дан 25,4%га) көрүнөрлүк көп болду.

Иштелип чыккан СЖОИ диагностикалык куралы Кыргызстандын мектептеринде жергиликтүү норма маалыматтары менен мониторинг жүргүзүүгө жарактуу болуп, мамлекеттик деңгээлдеги ден-соолук мониторингинде колдонулушу мүмкүн.

Башталгыч мектептин окуу планына сергек жашоо маданияты компонентин системалуу интеграциялоо; мугалимдерди интерактивдүү методдорго окутуу; ата-энелерди тарбия процессине активдүү тартуу; программанын жергиликтүү өзгөчөлүктөрүн эске алган адаптацияланган версиясын Кыргызстандын аймактык мектептерине жайылтуу жакшы натыйжаларын берери ачык.

Санариптик педагогика шарттарында сергек жашоо образын калыптандыруунун жаңы технологияларын иштеп чыгуу жана аларды башталгыч мектепке интеграциялоо, ошондой эле кыргыз улуттук оюндары менен маданий традициялардын сергек жашоо педагогикасына органикалык кошулушунун мүмкүнчүлүктөрүн изилдөө да актуалдуу суроолордун бири болуп эсептелет.

Колдонулган адабияттар:

1. Айдарбеков, А.Т. Кыргызстандагы билим берүүнүн өнүгүүсү: теория жана практика. — Бишкек : КМПУ, 2015. -185 б.
2. Брехман, И.И. Введение в валеологию-науку о здоровье. — Л. : Наука, 1987. — 125 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. -М. : Педагогика, 1991.- 480 с.
4. Жумалиев, К.Ж. Кыргыз мектептеринде ден-соолукту чыңдоочу билим берүүнүн проблемалары.-Бишкек : Илим, 2019. -140 б.
5. Зайцев, Г.К. Школьная валеология. -СПб. : Акцидент, 1998. -159 с.
6. Мамбетакунов, Э. Педагогическое обучение физике в высших педагогических учебных заведениях : монография / Э. Мамбетакунов, М. Жораев. - Бишкек : Университет, 2015. - 494 с.
7. Нарматова, Н.Д. Балдарда сергек жашоо адаттарын калыптандыруунун педагогикалык шарттары. - Бишкек : КГПУ, 2022. - 168 б.
8. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М. : Знание, 1974. - 64 с.
9. Antonovsky, A. Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well. - San Francisco : Jossey-Bass, 1987. - 218 p.
10. Bandura, A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. - Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986. - 617 p.
11. Deci, E.L., Ryan, R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. - New York : Plenum Press, 1985. - 371 p.
12. World Health Organization. Ottawa Charter for Health Promotion.- Geneva : WHO, 1986.
13. World Health Organization. Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030. Geneva : WHO, 2018.

УДК 378.147:376

Укелеева А.З., Омурова А.А., Дуйшөнбек к Алтынай
Укелеева А.З., Омурова А.А., Дуйшөнбек к Алтынай
Ukeleeva A.Z., Omurova A.A., Duishonbek k Altynai

МЕКТЕП МУГАЛИМДЕРИН АТАЙЫН БИЛИМ БЕРҮҮГӨ МУКТАЖ БАЛДАР МЕНЕН ИШТӨӨГӨ ДАЯРДОО ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ PREPARATION OF TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Аннотация: Бул макалада атайын билим берүүгө муктаж балдар менен иштөөгө мугалимдерди даярдоонун теориялык негиздери жана практикалык аспекти каралат. Инклюзивдүү билим берүүнүн нормативдик базасы, мугалимдердин атайын компетенттүүлүктөрүнүн структурасы жана педагогикалык даярдоонун негизги моделдери талданат. Атайын билим берүүгө муктаж балдар менен иштөөдө мугалимдин кесиптик компетенттүүлүгүн калыптандыруунун педагогикалык шарттары аныкталат. Изилдөөнүн жыйынтыктары Кыргызстандын билим берүү системасын инклюзивдүүлүккө өткөрүүнүн стратегиялык багыттары боюнча практикалык сунуш-тилектерди камтыйт.

Негизги сөздөр: атайын билим берүүгө муктаждык, инклюзивдүү билим берүү, мугалимди даярдоо, кесиптик компетенттүүлүк, атайын педагогика, дифференциалуу окутуу,

коррекционная педагогика, ыңгайлашкан окуу программасы, баарды камтыган мектеп, педагогикалык психология.

Аннотация: В данной статье рассматриваются теоретические основы и практические аспекты подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). Анализируются нормативная база инклюзивного образования, структура специальных компетентностей педагога и ключевые модели педагогической подготовки. Определяются педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в работе с детьми с ООП. Результаты исследования содержат практические рекомендации по стратегическим направлениям перехода системы образования Кыргызстана к инклюзивности.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, инклюзивное образование, подготовка педагогов, профессиональная компетентность, специальная педагогика, дифференцированное обучение, коррекционная педагогика, адаптированная образовательная программа, школа для всех, педагогическая психология.

Abstract: This article examines the theoretical foundations and practical aspects of preparing teachers to work with children with special educational needs (SEN). The normative framework of inclusive education, the structure of teachers' special competencies, and the key models of pedagogical training are analysed. The pedagogical conditions for developing a teacher's professional competence in working with SEN children are identified. The findings include practical recommendations on the strategic directions of transitioning the Kyrgyzstan education system towards inclusivity.

Keywords: special educational needs, inclusive education, teacher preparation, professional competence, special pedagogy, differentiated instruction, correctional pedagogy, adapted educational programme, school for all, educational psychology.

Переход мировой образовательной парадигмы от сегрегации к инклюзии изменил требования к профессиональной компетентности педагога. Сегодня учитель общеобразовательной школы работает в условиях все большего разнообразия учебных потребностей: в одном классе могут обучаться дети с нарушениями слуха, зрения, речи, с расстройствами аутического спектра, с задержкой психического развития, с трудностями в обучении, а также одаренные дети. Обеспечить каждому из них качественное образование невозможно без специальной педагогической подготовки [3, 7].

Кыргызская Республика взяла курс на построение инклюзивной образовательной системы. Закон КР «Об образовании» (2003, с изменениями), государственная программа «Таалим» и концепция перехода к 12-летнему образованию закрепляют право каждого ребенка на доступное качественное образование вне зависимости от состояния здоровья и индивидуальных возможностей. Вместе с тем педагогическая практика демонстрирует значительный разрыв между декларируемыми принципами инклюзии и реальной готовностью учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП) [2, 11].

Исследования, проводившиеся в ряде стран СНГ и Центральной Азии, показывают: от 60 до 75% учителей общеобразовательных школ считают себя недостаточно подготовленными к инклюзивной практике [5, 12]. Причинами называются отсутствие

специальных знаний о нозологиях, дефицит практических умений разработки адаптированных образовательных программ, психологические барьеры и неготовность к профессиональному сотрудничеству с командой специалистов. Этот дефицит не преодолеть косметическими мерами: необходима системная трансформация педагогической подготовки.

Цель настоящей статьи на основе анализа отечественной и зарубежной литературы систематизировать подходы к подготовке педагогов к работе с детьми с ООП и определить педагогические условия, при которых эта подготовка становится эффективной применительно к реалиям кыргызской системы образования.

Категория «особые образовательные потребности» была введена в научный оборот британским докладом Мэри Уорнок (1978) и постепенно вытеснила медицинскую модель «дефекта», переориентировав внимание с диагноза ребенка на то, что именно необходимо обеспечить образовательной системе, чтобы он мог полноценно учиться [16]. В отечественной специальной педагогике понятие ООП раскрыто в трудах Н.М. Назаровой, которая определяет его как «образовательные потребности, отличающиеся от нормативных по форме, содержанию, срокам, средствам обучения» [7].

В теоретическом осмыслении инклюзивного образования ключевую роль сыграли труды Л.С. Выготского. Концепция «зоны ближайшего развития» и положение о том, что «обучение ведет за собой развитие», создали психолого-педагогический фундамент для понимания того, что потенциал каждого ребенка раскрывается в условиях грамотно организованного педагогического взаимодействия, а не предрешен биологическим диагнозом [4]. Идеи Л.С. Выготского легли в основу современных подходов к дифференцированному обучению и разработке адаптированных образовательных программ.

Проблематика компетентности педагога в области инклюзивного образования разработана в трудах С.В. Алехиной, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Авторы выделяют инклюзивную компетентность как интегративное качество педагога, включающее ценностно-смысловой, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты [1]. Эта структура принципиально отличается от традиционной дидактической компетентности: она требует не только знаний и умений, но и готовности к изменению профессиональной позиции.

Зарубежные исследователи Ainscow M., Florian L., Rose R. рассматривают подготовку к инклюзии как непрерывный профессиональный процесс, а не единовременный курс переподготовки [13, 15]. В частности, концепция «inclusive pedagogy» Л. Флориан и Блэк-Хокинс предлагает сместить акцент с адаптации методов под конкретный «дефект» к расширению репертуара педагогических стратегий, доступных всем учащимся [15]. Саламанкская декларация ЮНЕСКО (1994) и Конвенция ООН о правах инвалидов (2006) задают международно-правовой контекст, в котором инклюзивное образование трактуется не как привилегия, а как безусловное право [17, 18].

Методология исследования основана на системном, компетентностном и деятельностном подходах. В работе использованы: теоретический анализ и синтез отечественной и зарубежной научно-педагогической литературы; сравнительно-педагогический анализ моделей подготовки педагогов к инклюзивному образованию в России, Казахстане, Финляндии и Великобритании; педагогическое моделирование структуры компетентности учителя, работающего с детьми с ООП; обобщение нормативно-правовой базы в сфере инклюзивного образования Кыргызской Республики.

Структура профессиональной компетентности педагога в области работы с детьми с ООП операционализована через четыре взаимосвязанных компонента: ценностно-

мотивационный - принятие идеологии инклюзии, убежденность в праве каждого ребенка на качественное образование; когнитивный - знания о нозологиях, закономерностях развития детей с ООП, специальных методах и технологиях; операционально-деятельностный - умения разрабатывать адаптированные программы, применять дифференцированные стратегии, выстраивать коррекционно-развивающую среду; рефлексивно-аналитический - способность оценивать результативность собственных действий, корректировать их и развиваться профессионально. Данная структура развивает подход С.В. Алехиной, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [1] и адаптирована к условиям Кыргызстана.

Анализ литературы и сравнение международного опыта позволяют выделить четыре основные модели подготовки педагогов к работе с детьми с ООП, каждая из которых отражает определенную стадию развития инклюзивной образовательной политики.

Таблица 1. Сравнительная характеристика моделей подготовки педагогов к работе с детьми с ООП

Модель подготовки	Содержание	Преимущества	Ограничения
Специализированная (сегрегационная)	Отдельная подготовка дефектологов / олигофренопедагогов	Глубокие специальные знания	Изолированность от массовой школы; дефицит кадров
Дополнительная квалификация	Курсы переподготовки для действующих учителей	Охват большого числа педагогов	Поверхностность; нет системного изменения позиции
Интегрированная (встроенная)	Модули по инклюзии встроены в основную программу педвуза	Системность; формирование позиции с начала обучения	Требует реформы всей программы педвуза
Командно-сетевая	Межпрофессиональные команды: педагог + психолог + логопед + дефектолог	Комплексная поддержка ребенка	Высокие организационные требования; дефицит специалистов

Специализированная модель, исторически сложившаяся в советской системе специального образования и унаследованная государствами постсоветского пространства, обеспечивает глубокую нозологическую компетентность, однако создает институциональную пропасть между специальной и массовой школой. В условиях инклюзии ее недостаточно: учитель общеобразовательной школы, не получивший специальной подготовки, остается один на один с ребенком с ООП в классе [3, 7].

Модель дополнительной квалификации, наиболее распространенная в Кыргызстане на сегодняшний день, страдает системным изъяном: краткосрочные курсы (72–144 часа) позволяют передать информацию о нозологиях, но не формируют устойчивых умений и, что принципиально важно, не изменяют ценностно-смысловую позицию педагога. Исследования

показывают, что изменение установок требует минимум 200–300 часов сопровождаемой практики, рефлексии и профессионального наставничества [5, 10].

Интегрированная модель, реализуемая в Финляндии и ряде западных стран, предполагает встраивание инклюзивной компетентности в ткань всей педагогической подготовки с первого курса. Будущий учитель не проходит отдельный курс «по инклюзии», он осваивает дифференцированное обучение, универсальный дизайн для учебы (Universal Design for Learning, UDL) и командное сотрудничество в рамках каждой дисциплины [13, 15]. Эта модель наиболее перспективна, однако требует масштабной трансформации программ педагогических вузов.

Командно-сетевая модель основана на межпрофессиональном сотрудничестве: учитель, психолог, логопед, дефектолог и социальный педагог совместно разрабатывают и реализуют индивидуальный образовательный маршрут ребенка с ООП. Данная модель соответствует требованиям биопсихосоциальной концепции нарушений (МКФ - Международная классификация функционирования) и наилучшим образом отвечает интересам ребенка [14], однако ее реализация в Кыргызстане сдерживается острым дефицитом профильных специалистов в школах.

Таблица 2. Структура профессиональной компетентности педагога в работе с детьми с ООП

Компонент	Знания	Умения	Профессиональные качества
Ценностно-мотивационный	Философия инклюзии; права ребенка; нормативная база	Аргументировать право на инклюзию; формировать позитивный климат класса	Принятие; эмпатия; толерантность к неопределенности
Когнитивный	Нозологии (ЗПР, РАС, нарушения слуха / зрения / речи, СДВГ и др.); закономерности развития детей с ООП	Выявлять признаки ООП; анализировать особые потребности конкретного ребенка	Наблюдательность; аналитическое мышление
Операционально-деятельностный	АОП; технологии дифференцированного и персонализированного обучения; UDL	Разрабатывать АОП; адаптировать материал; применять ассистивные технологии	Гибкость; изобретательность; методическая мобильность
Рефлексивно-аналитический	Методы самооценки; критерии эффективности инклюзии	Оценивать результативность; корректировать стратегии; вести профессиональный дневник	Самокритичность; открытость обратной связи; готовность к развитию

Особую роль в формировании компетентности педагога играет практическая составляющая подготовки. Исследования убедительно демонстрируют, что теоретические знания о нозологиях, не подкрепленные реальной практикой взаимодействия с детьми с ООП, не только не снижают тревожность учителя, но порой ее усиливают, порождая синдром «я знаю, насколько это сложно, и боюсь» [10, 12]. Напротив, структурированная, сопровождаемая практика в условиях инклюзивного класса с последующей рефлексией под руководством наставника достоверно повышает как профессиональную уверенность, так и педагогическую эффективность [13, 15].

Применительно к Кыргызстану необходимо учитывать специфику национального контекста. Во-первых, преобладание сельских малокомплектных школ, где учитель нередко является единственным педагогом для нескольких параллелей одновременно, ограничивает возможности командной работы. Во-вторых, культурные и языковые особенности: многоязычие, традиции коллективного воспитания, семейные установки на «норму» - определяют специфику взаимодействия с семьей ребенка с ООП. В-третьих, дефицит специальных педагогов и психологов в регионах делает подготовку учителя как «первой линии помощи» особенно критичной.

На основании проведенного анализа определены педагогические условия, при которых подготовка педагога к работе с детьми с ООП приобретает системный и результативный характер. Первое условие - ценностно-смысловая переориентация: подготовка должна начинаться не с изучения нозологий, а с формирования гуманистической профессиональной позиции, убежденности в том, что разнообразие учебных потребностей не проблема, а ресурс класса. Второе условие - практикоориентированность: не менее 40% учебного времени должна составлять сопровождаемая практика в инклюзивных классах с последующей структурированной рефлексией. Третье условие - непрерывность: подготовка не ограничивается базовым курсом, а продолжается через систему наставничества, профессиональных педагогических сообществ и регулярного повышения квалификации. Четвертое условие - межпрофессиональная интеграция: учитель обучается в составе команды специалистов, приобретая опыт командного принятия решений. Пятое условие - контекстуальность: содержание подготовки учитывает региональную специфику Кыргызстана - языковую среду, ресурсные ограничения и культурные особенности.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Подготовка педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями является стратегическим условием построения подлинно инклюзивной образовательной системы. без нее любые законодательные нормы и декларации остаются лишь благими намерениями.

Анализ моделей подготовки свидетельствует о преимуществе интегрированной и командно-сетевой моделей, формирующих не только специальные знания и умения, но и профессиональную позицию педагога. Именно ценностно-смысловой компонент - принятие права каждого ребенка на образование - является фундаментом, без которого операциональные компетентности оказываются инструментом без направления.

Для системы образования Кыргызстана предлагаются следующие приоритетные меры: включение модулей по инклюзивной педагогике и специальной психологии в стандарты педагогических специальностей КНУ и других педагогических вузов; введение обязательной практики в инклюзивных классах при прохождении педагогической практики; создание региональных ресурсных центров инклюзивного образования, обеспечивающих

методическое сопровождение учителей; развитие системы наставничества с привлечением опытных педагогов инклюзивных школ; разработка адаптированных методических материалов на кыргызском языке для учителей, работающих с детьми с различными видами ООП.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка и экспериментальная проверка модели непрерывной подготовки педагогов к инклюзивной практике применительно к условиям Кыргызстана, включая диагностический инструментарий оценки уровня инклюзивной компетентности учителей общеобразовательных школ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 136–145.
2. Айдарбеков, А. Т. Развитие образования в Кыргызстане: теория и практика. — Бишкек : КГПУ, 2015. — 185 с.
3. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. — М. : АСТ; Астрель, 2008. — 222 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии. — СПб. : Лань, 2003. — 654 с.
5. Зарецкий, В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей — десять шагов от инновации к норме / В. К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 1. — С. 83–95.
6. Кутанов, А. Организация самостоятельной работы студентов в рамках образовательного стандарта / А. Кутанов, Н. К. Сагыналиева // Известия вузов Кыргызстана. — 2016. — № 5. — С. 251–254.
7. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : учебное пособие / Н. М. Назарова. — М. : Академия, 2010. — 400 с.
8. Мамбетакунов, Э. Педагогическое обучение физике в высших педагогических учебных заведениях : монография / Э. Мамбетакунов, М. Жораев. — Бишкек : Университет, 2015. — 494 с.
9. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. — М. : Просвещение, 2010. — 319 с.
10. Семаго, М. М. Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. — М. : Чистые пруды, 2005. — 32 с.
11. Сейткали, М. А. Формирование инклюзивной культуры в кыргызской школе. — Бишкек : Билим, 2020. — 188 с.
12. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. — Астрахань, 2008. — 196 с.
13. Ainscow, M. Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? / M. Ainscow // Journal of Educational Change. — 2005. — Vol. 6, № 2. — P. 109–124.
14. Booth, T. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools / T. Booth, M. Ainscow. — Bristol : CSIE, 2002. — 101 p.

15. Florian, L. Preparing Teachers for Inclusive Education: The Role of Pre-Service Teacher Education / L. Florian, H. Linklater // European Journal of Special Needs Education. — 2010. — Vol. 25, № 3. — P. 293–301.
16. Warnock, M. Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. — London : HMSO, 1978. — 395 p.
17. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. — Paris : UNESCO, 1994.
18. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. — New York : UN, 2006.

УДК 159.922.7:316.356.2:331.101.3

Файзуллаев Н.Ш., Жусупбекова А.Д., Деркембаева А.К.
Файзуллаев Н.Ш., Жусупбекова А.Д., Деркембаева А.К.
Fayzullaev N.SH., Zhusupbekova A.D., Derkembraeva A.K.

**ҮЙ-БҮЛӨЛҮК МАМИЛЕЛЕРДИН ПСИХОЛОГИЯСЫ: КЫРГЫЗСТАНДАГЫ
 АЯЛДАРДА АЖЫРАШУУ, БАЛА МЕНЕН АТА-ЭНЕЛЕРДИН КОНФЛИКТТЕРИ
 ЖАНА «ИШ/ҮЙБҮЛӨ» БАЛАНСЫ
 ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ: РАЗВОД, РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИЕ
 КОНФЛИКТЫ И БАЛАНС «РАБОТА/СЕМЬЯ» У ЖЕНЩИН
 В КЫРГЫЗСТАНЕ
 PSYCHOLOGY OF FAMILY RELATIONS: DIVORCE, PARENT-CHILD CONFLICTS
 AND WORK–FAMILY BALANCE AMONG WOMEN
 IN KYRGYZSTAN**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада Кыргызстандагы аялдарда үй-бүлөлүк мамилелердин психологиясы: ажырашуунун, ата-эне менен баланын конфликттеринин жана «иш/үй-бүлө» балансынын өз ара байланышы изилденет. Никеге канааттануу сурамжылоосу жана иш менен үй-бүлөнүн ортосундагы конфликт шкаласы колдонула. Ажырашкан аялдарда «иш/үй-бүлө» конфликтти жогорулаарын жана ата-эне менен балдардын ортосунда конфликттер көп болорун тастыктаган маалыматтар алынды. Кыргызстандын маданий-социалдык контекстинде үй-бүлөгө психологиялык жардам берүүнүн маанилүүлүгү негизделет.

Аннотация: В статье исследуется взаимосвязь между характеристиками семейных отношений — разводом, родительско-детскими конфликтами и конфликтом «работа/семья» — у работающих женщин Кыргызстана. Применялись опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина и Т.Л. Романовой и шкала конфликта «работа/семья» (WFC/FWC) Р. Нетемейера в адаптации. Установлено, что разведенные женщины демонстрируют значительно более высокий уровень конфликта «работа/семья» и более частые родительско-детские конфликты по сравнению с замужними. Выявлена значимая отрицательная связь удовлетворенности браком с обоими типами конфликтов. Обосновывается необходимость психологической поддержки семей в культурном контексте Кыргызстана.

Abstract: The article examines the relationship between family characteristics — divorce, parent-child conflicts and work-family conflict — among employed women in Kyrgyzstan. The Marital Satisfaction Questionnaire (MSQ) by V.V. Stolin and T.L. Romanova and the Work-Family Conflict Scale (WFC/FWC) by R. Netemeyer in adaptation were used. Divorced women showed significantly higher levels of work-family conflict and more frequent parent-child conflicts compared to married women. A significant negative association was found between marital satisfaction and both types of conflict. The need for psychological support of families in the cultural context of Kyrgyzstan is substantiated.

Негизги сөздөр: үй-бүлөлүк мамилелер, ажырашуу, ата-эне менен балалардын конфликттери, «иш/үй-бүлө» балансы, аялдар психологиясы, үй-бүлөлүк стресс.

Ключевые слова: семейные отношения, развод, родительско-детские конфликты, баланс работа/семья, психология женщины, семейный стресс, Кыргызстан.

Keywords: family relations, divorce, parent-child conflicts, work-family balance, women's psychology, family stress, Kyrgyzstan.

Семья как социальный институт переживает в Кыргызстане существенные трансформации: растёт число разводов, увеличивается занятость женщин вне дома, изменяются традиционные ролевые модели. По данным Национального статистического комитета КР, уровень разводимости в стране устойчиво повышается на протяжении последнего десятилетия: на каждые 100 заключённых браков приходится более 30 расторгнутых. При этом именно женщины, как правило, остаются основными воспитателями детей после развода — и именно они несут двойную нагрузку: воспитание детей и участие в профессиональной деятельности.

Психологическое благополучие семьи определяется рядом взаимосвязанных факторов. Удовлетворённость браком оказывает непосредственное влияние на характер родительско-детских отношений: дисфункциональные супружеские взаимодействия создают эмоциональный фон, в котором конфликты с детьми становятся более частыми и острыми [3]. Конфликт «работа/семья» - ролевое напряжение, возникающее при несовместимости требований профессиональной и семейной сфер, выступает значимым предиктором снижения удовлетворённости браком и ухудшения психологического климата в семье [6, 7]. Для женщин Центральной Азии, в том числе Кыргызстана, этот конфликт особенно болезнен в силу сохраняющихся культурных ожиданий приоритета семейных ролей над профессиональными.

Несмотря на очевидную актуальность темы, специфика взаимосвязи между разводом, родительско-детскими конфликтами и дисбалансом «работа/семья» у кыргызских женщин в научной литературе практически не изучена. Настоящая статья направлена на восполнение этого пробела.

Целью исследования является изучение взаимосвязь между семейным статусом (состояние в браке / развод), уровнем удовлетворённости браком, выраженностью конфликта «работа/семья» и частотой родительско-детских конфликтов у работающих женщин Кыргызстана.

Развод является одним из наиболее стрессогенных событий жизненного цикла семьи. Для женщины он сопряжен с утратой привычной ролевой структуры, экономической нестабильностью и необходимостью перестройки идентичности. Системно-семейный подход рассматривает развод не как одномоментное событие, а как процесс, включающий

эмоциональный, юридический, экономический, родительский и социальный разводы, каждый из которых предъявляет особые требования к адаптационным ресурсам личности [3]. Особую роль играет характер постразводного со-родительства: конфликтное взаимодействие бывших супругов по вопросам воспитания является одним из главных предикторов психологического неблагополучия детей [3].

Конфликты между родителями и детьми не являются патологией сами по себе: в нормативной семейной динамике они выполняют функцию согласования меняющихся потребностей и автономии ребенка. Однако их частота и деструктивность резко возрастают в условиях хронического семейного стресса - развода, экономических трудностей или ролевой перегрузки родителя. Согласно системной модели Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса, семья функционирует как единая система, и напряжение в одной подсистеме (супружеской) неизбежно трансформируется в дисфункцию другой (родительско-детской) [3, 4].

Конфликт «работа/семья» определяется как форма межролевого конфликта, при которой требования одной роли затрудняют выполнение требований другой. Анализ литературы показал, что конфликт «работа/семья» негативно сказывается на психологическом благополучии, удовлетворенности жизнью и качестве семейных отношений у женщин; при этом важную защитную роль играют социальная поддержка и автономия в распределении времени [6]. В контексте кыргызского общества конфликт «работа/семья» отягощается культурными нормами, предписывающими женщине быть «прежде всего матерью и женой», что усиливает вину и ощущение несоответствия при профессиональной занятости.

Удовлетворенность браком, конфликт «работа/семья» и родительско-детские конфликты образуют систему взаимно усиливающих связей: низкая удовлетворенность браком повышает семейную напряженность, что ужесточает конфликты с детьми; профессиональная перегрузка, в свою очередь, снижает ресурсы для качественного супружеского и родительского взаимодействия [6, 7]. В ситуации развода все три фактора смещаются в неблагоприятную сторону одновременно, создавая кумулятивный риск.

В исследовании приняли участие 130 работающих женщин в возрасте от 25 до 45 лет, имеющих детей в возрасте 4–15 лет, проживающих в г. Бишкеке. Исследование проводилось в 2024–2025 году. Выборка была разделена на три группы по семейному статусу: замужние, разведенные (стаж развода до 3 лет) и незамужние, не состоявшие в официальном браке. Участие было добровольным и анонимным.

Опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина, Т.Л. Романовой и Г.П. Бутенко - 24 утверждения, шкала 0–48 баллов; более высокий балл соответствует большей удовлетворенности браком. Методика валидизирована на российских и русскоязычных выборках и широко применяется в семейно-психологических исследованиях на постсоветском пространстве [3]. Применялась только в группе замужних и разведенных женщин.

2. Шкала конфликта «работа/семья» Р.Г. Нетемейера, Дж.С. Боулза и Р. МакМарриана в адаптации для русскоязычной аудитории - 10 утверждений (5 — для направления «работа → семья», 5 — «семья → работа»); шкала Лайкерта 1–5. Суммарный балл от 10 до 50: чем выше значение, тем выраженнее конфликт между сферами. Методика обладает высокой конструктивной и критериальной валидностью [7].

Дополнительно участницы отвечали на три закрытых вопроса о частоте конфликтов с детьми (ежедневно / несколько раз в неделю / редко / практически никогда); ответы

«ежедневно» и «несколько раз в неделю» кодировались как «частые родительско-детские конфликты».

Статистическая обработка выполнена в IBM SPSS Statistics 26. Для сравнения трех групп применялся критерий Краскела — Уоллиса с апостериорными сравнениями Данна. Корреляционные связи оценивались по коэффициенту Спирмена. Для анализа различий в долях использовался критерий χ^2 .

Сравнительный анализ по группам. Основные результаты представлены в Таблице 1. Разведенные женщины демонстрировали достоверно более низкую удовлетворенность браком (оценивалась ретроспективно — как удовлетворенность отношениями до развода) по сравнению с замужними. Уровень конфликта «работа/семья» был наиболее высоким в группе разведенных ($31,8 \pm 7,4$), несколько ниже — у незамужних ($28,6 \pm 6,9$) и наименьшим — у замужних ($22,4 \pm 6,1$; $H = 29,4$; $p < 0,001$). Частые родительско-детские конфликты чаще всего отмечались у разведенных (70,5%) и незамужних (61,8%) женщин по сравнению с замужними (44,2%; $\chi^2 = 9,47$; $p = 0,009$).

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей по группам семейного статуса

Группа	Удовл. браком $M \pm SD$	Конфликт работа/семья $M \pm SD$	Частота детско-родительских конфликтов (%)
Замужние, дети есть ($n = 52$)	$36,2 \pm 5,8$	$22,4 \pm 6,1$	44,2%
Разведенные (< 3 лет), дети есть ($n = 44$)	$21,7 \pm 6,3$	$31,8 \pm 7,4$	70,5%
Незамужние, дети есть ($n = 34$)	—	$28,6 \pm 6,9$	61,8%
p (H-критерий Краскела–Уоллиса)	$< 0,001$	$< 0,001$	$\chi^2 = 9,47$; $p = 0,009$

Полученные данные логичны с точки зрения семейно-системного подхода: разводящаяся или разведенная женщина вынуждена в одиночку совмещать роли кормильца и воспитателя, что при отсутствии партнерской поддержки неизбежно усиливает ролевой конфликт «работа/семья». Одновременно эмоциональная дестабилизация постразводного периода снижает порог возникновения конфликтов с детьми: мать, перегруженная профессионально и эмоционально, располагает меньшими ресурсами терпения и конструктивного реагирования.

Матрица корреляций представлена в Таблице 2. Удовлетворенность браком отрицательно коррелировала с конфликтом «работа/семья» ($r = -0,54$; $p < 0,01$) и с частотой родительско-детских конфликтов ($r = -0,47$; $p < 0,01$). Конфликт «работа/семья» положительно связан с частотой родительско-детских конфликтов ($r = 0,61$; $p < 0,01$), что указывает на перенос профессионального напряжения в сферу детско-родительских отношений — феномен, хорошо описанный в концепции «сбрасывания стресса» (spillover effect) [6].

Таблица 2. Корреляции между основными переменными (по Спирмену)

Переменные	Удовл.	КРС	Частота
------------	--------	-----	---------

	браком	(работа/семья)	детско-родит. конфликтов
Удовлетворенность браком	—	−0,54**	−0,47**
Конфликт работа/семья (КРС)	−0,54**	—	0,61**
Частота детско-родит. конфликтов	−0,47**	0,61**	—
Примечание: ** $p < 0,01$ (коэффициент Спирмена)			

Важно учитывать специфику кыргызского общества: традиционные ожидания в отношении роли женщины как хранительницы очага и воспитательницы детей вступают в противоречие с растущими экономическими требованиями, вынуждающими женщин активно участвовать в профессиональной жизни. Это культурное противоречие усиливает чувство вины у работающих матерей, особенно разведенных, и снижает их психологическое благополучие даже при относительно умеренной объективной нагрузке. Системная семейная психотерапия в кыргызском контексте должна учитывать как индивидуально-психологические, так и социокультурные детерминанты семейного неблагополучия [3, 4].

Проведенное исследование показало, что развод является значимым фактором, усиливающим конфликт «работа/семья» и повышающим частоту родительско-детских конфликтов у работающих женщин Кыргызстана. Удовлетворенность браком отрицательно и достоверно связана с обоими типами конфликтов, а конфликт «работа/семья» выступает значимым предиктором напряженности в родительско-детских отношениях через механизм перелива стресса из профессиональной сферы в семейную.

Практические рекомендации включают: организацию доступной психологической помощи разведенным женщинам с детьми (группы поддержки, краткосрочное индивидуальное консультирование); включение в работу психологических служб при школах и социальных центрах специальных программ по управлению ролевыми конфликтами; разработку психообразовательных материалов по эффективному со-родительству после развода. Важнейшим направлением является работа с культурными нормами и ожиданиями, формирующими завышенные ролевые требования к женщине, в рамках как индивидуального консультирования, так и психологического просвещения на уровне школ и учреждений социальной защиты.

Ограничением исследования является поперечный дизайн, не позволяющий установить направленность причинно-следственных связей.

Список использованной литературы

1. Асангулова Ж.Э. Совершенствование системы социальной защиты детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством автоматизации процессов кейс-менеджмента // Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына. — 2026. — № 1. — С. 5–9. — DOI: 10.58649/1694-9099-2026-1-5-9.
2. Абылкасымова Р.Т., Узекеева Ж.Ш., Казакбаева Ж.Ж., Байгутуева М.К. Эффективность использования мультимедийных технологий в организации самостоятельной работы студентов // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2024. — № 3 (119). — С. 4–7.

3. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб. : Речь, 2006. — 352 с.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 672 с.
5. Cavagnis L., Russo C., Danioni F., Barni D. Promoting women's well-being: a systematic review of protective factors for work–family conflict // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2023. — Vol. 20, № 21. — P. 6992. — DOI: 10.3390/ijerph20216992.
6. Cicek Ozdemir S., Senol S. The silent threat in women's health: work and family conflict // Women's Health Reports. — 2024. — Vol. 5, № 1. — P. 756–763. — DOI: 10.1089/whr.2024.0088.
7. Netemeyer R.G., Boles J.S., McMurrian R. Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales // Journal of Applied Psychology. — 1996. — Vol. 81, № 4. — P. 400–410. — DOI: 10.1037/0021-9010.81.4.400.

УДК 159.9:614.39:364.69

Файзуллаев Н.Ш., Керимкулова Д.А., Абылгазиева А.С.
 Файзуллаев Н.Ш., Керимкулова Д.А., Абылгазиева А.С.
 Fayzullaev N.SH., Kerimkulova D.A., Abylgazieva A.S.

**КЫЗМАТКЕРЛЕРДИН ПСИХИКАЛЫК ДЕН-СООЛУГУ
 ЖАНА КЫРГЫЗСТАНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫК ЖАРДАМДЫН
 ЖЕТКИЛИКТҮҮЛҮГҮ: ШААР ЖАНА АЙЫЛ АЙМАКТАРЫНЫН
 САЛЫШТЫРМАЛУУ АНАЛИЗИ
 ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РАБОТНИКОВ И ДОСТУПНОСТЬ
 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В КЫРГЫЗСТАНЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ
 АНАЛИЗ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ РАЙОНОВ
 MENTAL HEALTH OF WORKERS AND ACCESSIBILITY OF PSYCHOLOGICAL
 SERVICES IN KYRGYZSTAN: A COMPARATIVE ANALYSIS OF URBAN
 AND RURAL AREAS**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада Кыргызстандагы кызматкерлердин психикалык ден-соолугу жана психологиялык жардамдын жеткиликтүүлүгү маселелери аралаш методдор аркылуу изилденет. PSS-10, MBI жана SF-12 шкалалары, ошондой эле жарым структуралаштырылган интервью колдонулган. Айыл аймагындагы кызматкерлердин стресске жана кесиптик чарчоого дуушарлануусу жогору экени, ал эми психологиялык жардамга жетиши кыйыныраак экени тастыкталган. Инфраструктуралык жана социалдык-маданий тоскоолдуктар талдалат.

Аннотация: В статье на основе смешанного дизайна (анкетирование и полуструктурированные интервью) исследуются психическое здоровье работников и доступность психологической помощи в Кыргызстане. Применялись шкала PSS-10, опросник MBI и краткий опросник качества жизни SF-12. Полученные данные подтверждают более высокий уровень стресса и выгорания у сельских работников и существенно меньшую доступность для них психологической помощи. Выявлены и проанализированы инфраструктурные и социокультурные барьеры доступа к услугам.

Abstract: Using a mixed-methods design (survey and semi-structured interviews), the article examines the mental health of workers and accessibility of psychological services in Kyrgyzstan. The PSS-10 scale, MBI inventory and SF-12 quality of life questionnaire were used. Findings confirm higher levels of stress and burnout among rural workers and significantly lower accessibility of psychological services for them. Infrastructure and sociocultural barriers to services are identified and analyzed.

Негизги сөздөр: психикалык ден-соолук, профессионалдык стресс, кесиптик күйүп-жанып бүтүү, жашоо сапаты, жеткиликтүүлүк, айыл аймагы.

Ключевые слова: психическое здоровье, профессиональный стресс, профессиональное выгорание, качество жизни, доступность психологической помощи, сельские районы.

Keywords: mental health, occupational stress, professional burnout, quality of life, accessibility of psychological services, rural areas.

Психическое здоровье работников является одним из ключевых индикаторов благополучия общества и производительности национальной экономики. По оценкам ВОЗ, депрессия и тревожные расстройства ежегодно приводят к потере более миллиарда рабочих дней в год, а в странах с низким и средним доходом четыре пятых людей с психическими расстройствами не получают никакого лечения [6]. Кыргызстан относится именно к этой категории стран: по данным доклада ВОЗ 2024 года, доступность психологических услуг в республике неравномерна, сельские районы хронически недообслуживаются, а систематические данные о распространенности психических расстройств в трудоспособном населении ограничены [6].

Эта ситуация становится еще более острой на фоне реализации государственного Национального плана действий по охране психического здоровья (2018–2030) и принятия в 2024 году нового Закона о защите здоровья граждан КР, впервые включившего развернутый раздел о психическом здоровье. Разрыв между нормативными декларациями и реальной доступностью помощи, особенно для сельского работающего населения — требует систематического изучения.

Дополнительного внимания заслуживает качество подготовки специалистов, работающих с людьми в сельских районах. Как показывает опыт системы образования, когнитивные и профессионально-методические компетенции специалиста тесно связаны с его психологическим ресурсным состоянием: истощенный педагог или социальный работник не в состоянии эффективно применять даже хорошо освоенные технологии [1].

Целью исследования является проведение сравнительного анализа показателей психического здоровья (стресс, выгорание, качество жизни) у работников городских и сельских районов КР, а также выявление конкретных барьеров, препятствующих доступу сельских работников к психологической помощи.

Профессиональный стресс определяется как воспринимаемый дисбаланс между требованиями рабочей среды и ресурсами индивида. Хронический производственный стресс является ведущим предиктором профессионального выгорания, которое в трехкомпонентной модели К. Маслач включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию достижений [3]. Концепция качества жизни, связанного со здоровьем (health-related quality of life), дополняет эти конструкты субъективной оценкой человеком влияния состояния здоровья на его физическое и психологическое функционирование и является интегральным индикатором общего благополучия работника.

Исследование, охватившее свыше 2600 медицинских работников Казахстана, Кыргызстана и Узбекистана, показало, что распространенность депрессии, тревожности и стресса составила 17,7%, 24,9% и 5,2% соответственно, причем местоположение рабочего места (городское или сельское) выступало значимым социально-демографическим предиктором неблагоприятия [5]. Система внебольничной психиатрической помощи в КР испытывает серьезные организационные трудности: психосоциальные службы уровня сообщества только начинают развиваться, а ресурсов НКО недостаточно для удовлетворения реальных потребностей [4].

Согласно докладу ВОЗ по КР (2024), географическая удаленность, дефицит специалистов, стигматизация и низкий уровень информированности формируют в сельских районах существенно более высокие барьеры доступа к психологическим услугам, чем в городах [6]. Преодоление этого разрыва требует не только расширения инфраструктуры помощи, но и целенаправленной работы с социокультурными установками населения в отношении психического здоровья. Разработка культурно-адаптированных программ психологической поддержки для сельских районов является одним из стратегических направлений национальной психиатрической политики.

Исследование проводилось в 2024–2025 году с использованием смешанного дизайна (mixed-methods): количественная фаза (анкетирование) дополнялась качественной (полуструктурированные интервью). Количественная выборка включала 150 работников трех групп: городские работники г. Бишкека и районных центров ($n = 62$), сельские работники Чуйской и Нарынской областей ($n = 58$) и самозанятые ($n = 30$). Возраст участников - 24–55 лет; сферы занятости - образование, торговля, сельское хозяйство, бытовые услуги. Для качественного этапа было проведено 15 полуструктурированных интервью с работниками сельских районов.

Шкала воспринимаемого стресса (Perceived Stress Scale, PSS-10) С. Коэна - 10 пунктов, диапазон 0–40; значение 27 и выше соответствует высокому уровню стресса. Методика широко применяется в международных популяционных исследованиях, в том числе в Центральной Азии [5, 7].

Опросник профессионального выгорания К. Маслач (MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой - три шкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений [3]. Выраженное выгорание констатировалось при критических показателях по двум и более шкалам.

Краткий опросник качества жизни SF-12 (12 пунктов, физический и психологический компоненты суммарного балла) - позволяет быстро оценить функциональный статус в популяционных исследованиях и широко используется в международной практике.

Авторская анкета барьеров доступа (6 пунктов, множественный выбор): отсутствие специалистов, высокая стоимость, стигматизация, нехватка времени, отсутствие информации, недоверие к специалистам.

Качественные интервью (25–35 минут) записывались, транскрибировались и анализировались методом тематического анализа. Количественные данные обрабатывались в SPSS Statistics 26 с применением критерия Краскела - Уоллиса, критерия χ^2 и двустороннего критерия Манна - Уитни для попарных сравнений. Уровень значимости — $p < 0,05$.

В Таблице 1 представлены основные показатели психического здоровья и доступности помощи по трем группам. Сельские работники демонстрировали более высокую долю лиц с выраженным выгоранием и достоверно более низкое качество жизни по психологическому компоненту SF-12 по сравнению с городскими. Особого внимания заслуживает разрыв в

обращениях за помощью: лишь каждый двенадцатый сельский работник ранее пользовался психологическими услугами - против почти каждого третьего в городской группе. Лишь 13,8% сельских работников считают психологическую помощь доступной для себя.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей психического здоровья и доступности помощи по группам

Показатель	Городские работники (n=62)	Сельские работники (n=58)	Самозанятые (n=30)	p (Краскел-Уоллис)
Высокий уровень стресса (PSS $\geq$ 27), %	38,7%	55,2%	43,3%	chi2=4,89; p=0,087
Выраженное выгорание ($\geq$ 2 шкал MBI), %	35,5%	51,7%	30,0%	chi2=5,12; p=0,041*
Качество жизни SF-12 (психол. компонент)	Выше ср.	Ниже ср.	Среднее	0,003
Ранее обращались за психол. помощью, %	29,0%	8,6%	20,0%	chi2=8,74; p=0,013*
Считают психол. помощь доступной, %	51,6%	13,8%	36,7%	chi2=21,3; p<0,001

Структура барьеров по результатам анкетирования отражена в Таблице 2. Наибольший сельско-городской разрыв зафиксирован по барьеру «отсутствие специалистов в населенном пункте»: его назвали более семи из десяти сельских работников против одного из восьми городских - разрыв составил почти 60 процентных пунктов. Значительными также оказались различия по стигматизации и информационному барьеру.

Таблица 2. Барьеры доступа к психологической помощи в городской и сельской группах

Барьер доступа	Город (%)	Село (%)	Разница (с-г)
Отсутствие специалистов в нас. пункте	12,9%	72,4%	+59,5 п.п.*
Высокая стоимость услуг	38,7%	58,6%	+19,9 п.п.*
Стигматизация / страх осуждения	41,9%	65,5%	+23,6 п.п.*
Нехватка времени	54,8%	48,3%	-6,5 п.п.
Нет информации о доступных услугах	25,8%	62,1%	+36,3 п.п.*
Недоверие к специалистам	22,6%	39,7%	+17,1 п.п.*
Примечание: * - p < 0,05 (критерий chi2).			

Анализ транскриптов позволил выделить три устойчивые темы. Первая - «нормализация страдания»: большинство сельских респондентов воспринимали хронический стресс как неотъемлемую часть жизни («все так живут», «некогда думать об этом»), что снижало субъективную мотивацию обращаться за помощью даже при наличии выраженного дистресса. Вторая - «социальный контроль и стигма»: в небольших сельских сообществах визит к психологу воспринимался как публичное признание слабости с возможными репутационными последствиями. Третья - «информационный вакуум»: подавляющее большинство респондентов не знали ни о государственных психологических службах, ни о возможностях дистанционного консультирования.

Сопоставление количественных и качественных данных создает объемную картину: формальное наличие психологических служб в районных центрах не решает проблемы доступности, поскольку физическая доступность накладывается на социокультурные и информационные барьеры, которые не менее значимы. Полученные данные согласуются с выводами доклада ВОЗ по КР 2024 года о системном дефиците психологической помощи в сельских районах [6] и данными о распространенности стресса среди работников здравоохранения региона [5].

Проведенное исследование с использованием смешанного дизайна подтвердило существенное неравенство в психическом здоровье и доступности психологической помощи между городскими и сельскими работниками Кыргызстана. Сельские работники демонстрировали более высокую распространенность выгорания, более низкое качество жизни и значительно реже пользовались психологическими услугами при большей объективной потребности в них.

Барьеры доступа носят двойственный характер: инфраструктурный (дефицит специалистов, территориальная удаленность) и социокультурный (стигматизация, нормализация страдания, информационный вакуум). Это требует комплексного ответа: параллельного расширения сети психологических служб и психообразовательных вмешательств, направленных на снижение стигматизации и повышение осведомленности.

К числу практических рекомендаций относятся: интеграция базовой психологической помощи в первичную медицинскую сеть сельских районов в рамках программы ВОЗ mhGAP; подготовка «помощников первой линии» (педагоги, фельдшеры, социальные работники) по навыкам психологической первой помощи; развитие дистанционного психологического консультирования с учетом специфики интернет-покрытия в отдаленных районах КР. Реализация этих мер соответствует приоритетам Национального плана действий по охране психического здоровья КР на 2018–2030 годы.

Список использованной литературы

1. Адамалиева Н.И. Креативно-когнитивные технологии обучения в профессиональной подготовке будущего педагога // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2024. — № 1 (117). — С. 4–11. — DOI: 10.58649/1694-8033-2024-1(117)-4-11.
2. Асангулова Ж.Э. Совершенствование системы социальной защиты детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством автоматизации процессов кейс-менеджмента // Вестник КНУ им. Жусупа Баласагына. — 2026. — № 1. — С. 5–9. — DOI: 10.58649/1694-9099-2026-1-5-9.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 358 с.

4. Dzhaksybekov D., Dzhaksybekova A., Abuova G. et al. Outpatient services for people with mental disorders in the Kyrgyz Republic: what is next? // Consortium Psychiatricum. — 2022. — Vol. 3, No. 2. — P. 42–49. — DOI: 10.17650/2712-7176-2022-3-2-42-49.
5. Kenzhebayeva A., Myrzabekov A., Khamzina M. et al. Mental health and well-being of healthcare workers in Central Asia // F1000Research. — 2024. — Vol. 13. — P. 872. — DOI: 10.12688/f1000research.151688.1.
6. World Health Organization. Prevention and management of mental health conditions in Kyrgyzstan: country report. — Geneva : WHO, 2024. — URL: <https://uniatf.who.int/docs/librariesprovider22/default-document-library/mental-health-ic-kyrgyzstan-2024-v16-280525.pdf> (дата обращения: 15.03.2025).
7. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress // Journal of Health and Social Behavior. — 1983. — Vol. 24, No. 4. — P. 385–396. — DOI: 10.2307/2136404.

УДК 37.015.3:004

Эгамбердиева А.А., Акмолдоева А.М., Н.Н. Ашырбекова Н.Н., Эмилбекова А.Э.
Эгамбердиева А.А., Акмолдоева А.М., Н.Н. Ашырбекова Н.Н., Эмилбекова А.Э.
Egamberdieva A.A., Akmoldoeva A.M., Ashyrbekova N.N., Emilbekova A.E.

**САНАРИПТИК ТЕХНОЛОГИЯЛАР ЖАНА БАШТАЛГЫЧ МЕКТЕП
ОКУУЧУЛАРЫ: ОКУУ МОТИВАЦИЯСЫ, ТААНЫП БИЛҮҮ АКТИВДҮҮЛҮГҮ
ЖАНА ПСИХИКАЛЫК ДЕН-СОЛУККА ТААСИРИ
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ: УЧЕБНАЯ
МОТИВАЦИЯ, ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ВЛИЯНИЕ
НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ
DIGITAL TECHNOLOGIES AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS: EDUCATIONAL
MOTIVATION, COGNITIVE ACTIVITY AND EFFECTS
ON MENTAL HEALTH**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада санариптик технологиялардын башталгыч мектеп окуучуларына тийгизген комплекстүү таасири үч негизги аспект боюнча каралат: окуу мотивациясы, таанып билүү активдүүлүгү жана психикалык ден-соолук. Санариптик куралдардын туура колдонулушу окуучулардын интеллектуалдык активдүүлүгүн жана мотивациясын жогорулаткандыгы далилденет. Бирок чектен ашкан колдонуу интернет көз карандылыгынын белгилерин пайда кылып, балдардын эмоционалдык абалына терс таасир этет. Педагогикалык жана психологиялык изилдоолорго таянып, санариптик технологияларды билим берүү процессине натыйжалуу кошуунун шарттары жана сунуштары иштелип чыгат.

Аннотация: В данной статье рассматривается комплексное влияние цифровых технологий на младших школьников в трех взаимосвязанных аспектах: учебная мотивация, развитие познавательной активности и состояние психического здоровья. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований доказывается, что грамотное педагогически обоснованное применение цифровых инструментов способствует повышению интеллектуальной активности и устойчивой учебной мотивации детей 6–10 лет. Вместе с тем

бесконтрольное использование цифровых устройств формирует признаки интернет-зависимости, негативно сказывается на эмоциональном состоянии, концентрации внимания и социальных связях ребёнка. По результатам теоретического и эмпирического анализа разработаны педагогические условия и практические рекомендации по эффективной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс начальной школы.

Abstract: This article examines the complex influence of digital technologies on primary school students across three interrelated dimensions: educational motivation, development of cognitive activity, and mental health. Based on the analysis of domestic and international research, it is demonstrated that pedagogically sound use of digital tools promotes intellectual activity and sustainable educational motivation in children aged 6–10. At the same time, uncontrolled use of digital devices leads to signs of internet addiction, negatively affecting children's emotional state, attention, and social relationships. As a result of theoretical and empirical analysis, pedagogical conditions and practical recommendations for the effective integration of digital technologies into the primary school educational process have been developed.

Негизги сөздөр: санариптик технологиялар, окуу мотивациясы, таанып билүү активдүүлүгү, интернет көз карандылыгы, башталгыч мектеп, психикалык ден-соолук, ИКТ, цифрлык педагогика, геймификация, билим берүү.

Ключевые слова: цифровые технологии, учебная мотивация, познавательная активность, интернет-зависимость, начальная школа, психическое здоровье, ИКТ, цифровая педагогика, геймификация, образование.

Keywords: digital technologies, educational motivation, cognitive activity, internet addiction, primary school, mental health, ICT, digital pedagogy, gamification, education.

Стремительная цифровизация современного общества радикально трансформировала образовательную среду начальной школы. Сегодня ребенок 6–10 лет ежедневно взаимодействует с цифровыми устройствами как дома, так и в школе, что неизбежно сказывается на его когнитивном развитии, учебной мотивации и психическом здоровье. В условиях реализации в Кыргызской Республике концепции перехода к 12-летнему образованию и Указа Президента «Национальный дух - мировые высоты» педагогическое сообщество стоит перед необходимостью выработки научно обоснованных подходов к использованию цифровых технологий в начальной школе.

Особую значимость приобретает проблема взаимосвязи трех ключевых аспектов: во-первых, влияния цифровых технологий на формирование учебной мотивации; во-вторых, их роли в развитии познавательной активности; в-третьих, рисков, которые несет чрезмерное и неконтролируемое использование цифровых устройств для психического здоровья детей, в том числе в виде интернет-зависимости. Перечисленные аспекты тесно взаимосвязаны: снижение мотивации нередко становится следствием интернет-зависимости, тогда как грамотно организованная познавательная деятельность с применением ИКТ способна одновременно повышать мотивацию и служить профилактикой зависимого поведения.

Целью настоящей статьи является комплексный анализ влияния цифровых технологий на учебную мотивацию, познавательную активность и психическое здоровье младших школьников, а также разработка педагогических рекомендаций по оптимизации их применения в образовательном процессе.

Проблема учебной мотивации в контексте применения цифровых технологий является одной из активно разрабатываемых в современной педагогической науке. Классические

теории мотивации - деятельностный подход А.Н. Леонтьева, концепция учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова - формировались в доцифровую эпоху, однако их положения сохраняют методологическую значимость и при анализе современной образовательной ситуации [3, 5]. Согласно деятельностному подходу, устойчивая мотивация возникает лишь при условии, что учебная задача имеет для ребенка личностный смысл. Применительно к цифровым технологиям это означает, что их применение должно быть содержательно оправданным, а не формальным.

Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана выделяет три базовые психологические потребности, удовлетворение которых обеспечивает внутреннюю мотивацию: потребность в автономии, в компетентности и в связанности. Исследования показывают, что цифровые образовательные среды, дающие учащемуся возможность выбора, обеспечивающие немедленную обратную связь и предполагающие сотрудничество, наилучшим образом поддерживают все три компонента мотивации [7].

В отечественной педагогике значительный вклад в изучение применения ИКТ в образовании внесли Э. Мамбетакунов и М. Жораев, указывающие на необходимость методически обоснованного включения цифровых инструментов в учебный процесс с учетом возрастных особенностей учащихся [4]. А. Кутанов и Н.К. Сагыналиева в своих исследованиях рассматривают вопросы самостоятельной учебной деятельности в условиях цифровизации образования [2].

Проблема интернет-зависимости детей и подростков получила широкое освещение в зарубежной психологической литературе. К. Янг, введшая понятие «интернет-аддикция», установила, что зависимое поведение в сети формируется при наличии ряда факторов: доступности устройств, социальной изоляции, тревожности, а также недостаточности родительского и педагогического контроля [8]. Российские исследователи (А.Е. Войскунский, Д.В. Иванов) указывают на то, что интернет-зависимость у младших школьников обнаруживает специфику: чаще всего она связана с игровой и видеоконтентной активностью, реже - с социальными сетями [1].

Вопрос о влиянии цифровых технологий на познавательную активность рассматривается в работах Р. Мейера, разработавшего теорию мультимедийного обучения. Согласно этой теории, сочетание текста и визуальных образов в цифровых учебных материалах при соблюдении принципов когнитивной нагрузки значительно превосходит по эффективности мономодальные традиционные материалы [6]. Дж. Хэтти в масштабном мета-анализе образовательных практик констатировал, что сам по себе факт применения технологий не определяет учебный эффект - решающим является качество педагогического дизайна [9].

Методологической основой исследования послужили: деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан), теория мультимедийного обучения (Р. Мейер), а также системный подход к анализу педагогических явлений.

В исследовании применялись следующие методы: теоретические - анализ, синтез и систематизация отечественной и зарубежной научно-педагогической и психологической литературы; эмпирические - педагогическое наблюдение за организацией уроков с применением цифровых технологий в начальных классах общеобразовательных школ г. Бишкека; анкетирование учащихся 2–4 классов (n=140) по адаптированной методике диагностики учебной мотивации Н.Г. Лускановой и скрининговой методике выявления признаков интернет-зависимости; полуструктурированные беседы с учителями начальных

классов ($n=18$) и родителями учащихся ($n=50$). Количественные данные подверглись статистической обработке; качественные данные — содержательному анализу.

Результаты анкетирования показали, что у 76% учащихся, обучение которых систематически включает образовательные цифровые платформы (Kahoot, Quizlet, LearningApps, Khan Academy Kids), зафиксирован более высокий уровень познавательного интереса по сравнению с учащимися, обучающимися преимущественно традиционными методами. При этом характер мотивации существенно различается в зависимости от типа цифровых заданий.

Интерактивные тесты и игровые задания с немедленной обратной связью в первую очередь формируют внешнюю мотивацию, ориентированную на результат и вознаграждение (звезды, баллы, рейтинги). Такая мотивация эффективна для привлечения первоначального интереса, однако не обеспечивает устойчивости. Напротив, творческие задания с применением цифровых инструментов — создание презентаций, коротких видеороликов, интерактивных историй, схем — стимулируют внутреннюю мотивацию, поскольку обеспечивают ощущение авторства, компетентности и значимости результата.

Особую роль в формировании мотивации играет принцип немедленной обратной связи, реализуемый большинством образовательных цифровых платформ. Согласно результатам наблюдений, дети значительно активнее включаются в задание, когда получают моментальную оценку правильности ответа. Однако важно, чтобы обратная связь носила содержательный, а не сугубо оценочный характер: сообщала ребенку, что именно он сделал верно и что следует исправить.

Полученные данные согласуются с теорией самодетерминации: наиболее мотивирующими оказались цифровые задания, предоставляющие учащемуся элемент выбора (автономия), демонстрирующие прогресс в навыках (компетентность) и предполагающие совместную деятельность — работу в парах или группах с использованием цифровых инструментов (связанность).

Цифровые технологии обладают значительным потенциалом для развития познавательной активности младших школьников при условии педагогически обоснованного их применения. Анализ уроков показал, что наиболее эффективными инструментами развития познавательной активности являются: интерактивные доски и образовательные анимации, наглядно иллюстрирующие абстрактные понятия; виртуальные лаборатории и симуляции, позволяющие проводить исследования, недоступные в реальном классе; образовательные видеоролики с элементами интерактивности; совместные цифровые проекты.

Согласно теории мультимедийного обучения Р. Мейера, сочетание визуальных и аудиальных каналов восприятия при соблюдении принципов пространственной смежности и сигнализации значимости существенно снижает когнитивную нагрузку и повышает глубину усвоения материала [6]. Наблюдения в классах подтвердили: учащиеся значительно лучше усваивали абстрактные математические концепции, когда они иллюстрировались динамическими визуальными моделями, нежели статическими схемами на доске.

Вместе с тем выявлен ряд рисков. Пассивное потребление цифрового контента (просмотр видео без заданий на осмысление) не развивает познавательной активности и может формировать установку на развлечение, а не на понимание. Кроме того, чрезмерное использование цифровых устройств (более 30–35 минут непрерывной работы) приводит к снижению концентрации внимания и когнитивной усталости, что снижает учебную продуктивность.

Педагогические наблюдения позволили установить, что оптимальной является модель «цифрового чередования»: 15–20 минут активной работы с цифровым инструментом, затем 10–15 минут традиционной деятельности (работа в тетради, обсуждение, манипулирование предметами). Такое чередование поддерживает высокий уровень познавательной активности на протяжении всего урока.

Скрининговая диагностика признаков интернет-зависимости среди учащихся 3–4 классов ($n=80$) выявила следующее: у 12% обследованных детей присутствуют выраженные признаки зависимого поведения в сети (среднесуточное время использования устройств в нешкольное время превышает 4 часа; дети испытывают тревогу и раздражение при ограничении доступа к гаджетам; учебные интересы вытеснены цифровой активностью). У 31% выявлена склонность к чрезмерному использованию цифровых устройств при отсутствии клинически значимых признаков зависимости. У 57% обследованных потребление цифрового контента находится в пределах возрастной нормы.

Анализ психологических последствий чрезмерного использования цифровых устройств позволил выявить следующие характерные паттерны у младших школьников с признаками интернет-зависимости: снижение концентрации внимания на уроках и при выполнении домашних заданий; повышенная тревожность и эмоциональная лабильность; снижение эмпатии и навыков реального социального взаимодействия; нарушения сна; снижение учебной мотивации и интереса к традиционным учебным активностям.

Особую озабоченность вызывает феномен «вытеснения» учебной мотивации развлекательным цифровым контентом. В беседах с учителями 14 из 18 педагогов отметили, что дети, активно использующие развлекательный контент (видеоигры, видеохостинги), демонстрируют значительно более низкий интерес к учебным задачам и испытывают трудности с удержанием внимания, поскольку привыкают к высокой интенсивности стимуляции.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что интернет-зависимость у детей, как правило, является симптомом более глубоких проблем: дефицита родительского внимания, трудностей в социальной адаптации, учебной неуспешности, тревожных расстройств. В этом смысле педагогическая профилактика интернет-зависимости неотделима от создания в классе атмосферы психологической безопасности, формирования позитивных отношений со сверстниками и обеспечения ситуации учебного успеха.

Важную роль в профилактике интернет-зависимости играет медиаграмотность – способность критически оценивать цифровой контент, осознанно регулировать время в сети, различать полезное и вредное цифровое пространство. Формирование основ медиаграмотности должно начинаться именно в начальной школе, пока модели поведения в сети ещё не устоялись.

Обобщение результатов исследования позволяет сформулировать педагогические условия, при которых цифровые технологии оказывают преимущественно положительное воздействие на учебную мотивацию, познавательную активность и психическое здоровье младших школьников.

Первое условие – методическая обоснованность применения цифровых инструментов. Цифровая технология должна выбираться не как самоцель или дань моде, а как наилучший инструмент для решения конкретной дидактической задачи. Учитель должен четко понимать, какую именно функцию выполняет цифровой инструмент: иллюстрирует, моделирует, организует обратную связь, обеспечивает дифференциацию или стимулирует сотрудничество.

Второе условие - соблюдение возрастных нормативов экранного времени. Для детей младшего школьного возраста рекомендуемое непрерывное экранное время на уроке не должно превышать 20–25 минут. Суммарная продолжительность использования цифровых устройств в учебных целях в течение учебного дня не должна превышать 45–60 минут для учащихся 1–2 классов и 90 минут — для учащихся 3–4 классов.

Третье условие - приоритет активных и творческих цифровых задач над пассивным потреблением контента. Детям следует предлагать задания, в которых они создают, исследуют, решают проблемы и сотрудничают с помощью цифровых инструментов, а не только просматривают готовый контент.

Четвертое условие - системная работа с родителями по формированию здоровых цифровых привычек. Педагогическая профилактика интернет-зависимости требует согласованности усилий школы и семьи: установление временных ограничений дома, организация альтернативных видов досуга, обсуждение с детьми правил безопасного поведения в сети.

Пятое условие - непрерывное профессиональное развитие учителей в области цифровой педагогики. Только педагог, владеющий методологией применения цифровых технологий, способен реализовать их образовательный потенциал и минимизировать риски.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровые технологии являются мощным педагогическим инструментом с двойственной природой: при грамотном применении они способны существенно повысить учебную мотивацию и познавательную активность младших школьников; при неконтролируемом использовании - стать фактором риска для их психического здоровья и вектором формирования интернет-зависимости.

Взаимосвязь трех рассмотренных аспектов - мотивации, познавательной активности и психического здоровья определяет необходимость комплексного, системного подхода к интеграции цифровых технологий в начальную школу. Разрозненные усилия отдельных учителей, применяющих цифровые инструменты ситуативно и без методологического осмысления, не могут обеспечить устойчивого положительного эффекта.

В условиях перехода Кыргызстана к 12-летнему образованию и реализации задач цифровой трансформации системы образования необходима разработка целостной педагогической концепции использования ИКТ в начальной школе, включающей нормативное регулирование экранного времени, стандарты профессиональной подготовки учителей в области цифровой педагогики, программы медиаграмотности для учащихся и просветительские программы для родителей.

Перспективой дальнейших исследований является лонгитюдное изучение влияния различных моделей применения цифровых технологий на долгосрочные образовательные результаты и психологическое благополучие учащихся начальной школы.

Список использованной литературы

1. Войскунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войскунский. — М. : Акрополь, 2010. — 439 с.
2. Кутанов, А. Организация самостоятельной работы студентов в рамках образовательного стандарта / А. Кутанов, Н. К. Сагыналиева // Известия вузов Кыргызстана. — 2016. — № 5. — С. 251–254.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

4. Мамбетакунов, Э. Педагогическое обучение физике в высших педагогических учебных заведениях : монография / Э. Мамбетакунов, М. Жораев. — Бишкек : Университет, 2015. — 494 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
6. Mayer, R. E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 222 p.
7. Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / E. L. Deci, R. M. Ryan // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55, № 1. — P. 68–78.
8. Young, K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder / K. S. Young // CyberPsychology & Behavior. — 1998. — Vol. 1, № 3. — P. 237–244.
9. Hattie, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement / J. Hattie. — London : Routledge, 2009. — 392 p.
10. Краевский, В.В. Основы обучения: дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. — М.: Академия, 2007. — 352 с.

УДК 159.923.2:338.22

Эгамбердиева А.А., Грапп Е.А., Айдаралиева Э.А.

Эгамбердиева А.А., Грапп Е.А., Айдаралиева Э.А.

Egamberdieva A.A., Grapp E.A., Aydaraliev E.A.

**ИШКЕРЛЕРДИН ПСИХОЛОГИЯСЫ: ТЫНЧСЫЗДАНУУ, МОТИВАЦИЯ ЖАНА
КЕСИПТИК ПСИХОЛОГИЯЛЫК БАКУБАТЧЫЛЫК
ПСИХОЛОГИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ: ТРЕВОЖНОСТЬ, МОТИВАЦИЯ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ
PSYCHOLOGY OF ENTREPRENEURS: ANXIETY, MOTIVATION
AND PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада Кыргызстандагы ишкерлердин тынчсызданууларынын, жетишкендик мотивациясынын жана кесиптик стрессинин психологиялык өзгөчөлүктөрү изилденет. Спилбергер-Ханиндин тынчсыздануу шкаласы, Реандын мотивация сурамжылоосу жана MBI колдонулган. Тажрыйбалуу ишкерлер жетишкендик, ийгилик мотивациясынын жогору деңгээлин, тынчсызданууну жана кесиптик чарчоонун төмөн деңгээлин көрсөткөн. Аныктыксыздыкка чыдамкайлык ийгиликтүү ишкерлик үчүн маанилүү психологиялык ресурс болуп саналарын тастыкталган.

Аннотация: В статье исследуются психологические особенности тревожности, мотивации достижения и профессионального стресса предпринимателей Кыргызстана. Применялись шкала тревожности Спилбергера — Ханина, методика диагностики мотивации А.А. Реана и опросник выгорания MBI. Опытные предприниматели демонстрировали более высокую мотивацию достижения, более низкую тревожность и меньшую выраженность выгорания по сравнению с начинающими. Подтверждена роль толерантности к

неопределенности как ключевого психологического ресурса успешной предпринимательской деятельности.

Abstract: The article examines the psychological characteristics of anxiety, achievement motivation and occupational stress in entrepreneurs of Kyrgyzstan. The Spielberger-Khanin anxiety scale, A.A. Rean's motivation diagnostics questionnaire and the MBI burnout inventory were used. Experienced entrepreneurs showed higher achievement motivation, lower anxiety and less burnout compared to beginners. The role of tolerance for ambiguity as a key psychological resource for successful entrepreneurial activity was confirmed.

Негизги сөздөр: ишкер психологиясы, тынчсыздануу, жетишкендик мотивациясы, кесиптик күйүп-жанып бүтүү, аныктыксыздыкка чыдамкайлык.

Ключевые слова: психология предпринимателя, тревожность, мотивация достижения, профессиональное выгорание, толерантность к неопределенности.

Keywords: entrepreneur psychology, anxiety, achievement motivation, professional burnout, tolerance for ambiguity.

Предпринимательство является одним из ключевых двигателей экономического роста и занятости в Кыргызской Республике. Малый и средний бизнес обеспечивает значительную долю рабочих мест и ВВП страны, а государственная политика последних лет ориентирована на поддержку предпринимательской инициативы в рамках реализации стратегических программ развития. Однако психологическая сторона предпринимательской деятельности остается крайне мало изученной в отечественном научном контексте.

Предприниматель ежедневно сталкивается с необходимостью принимать решения в условиях неопределенности, нести финансовую и управленческую ответственность, выдерживать конкурентное давление и преодолевать неудачи. По образному выражению исследователей, предпринимательство представляет собой «эмоциональные американские горки» [6], специфическую деятельность, в которой тревожность, мотивация и стрессоустойчивость взаимодействуют особым образом, определяя как психологическое благополучие предпринимателя, так и устойчивость его бизнеса. Вместе с тем начинающие предприниматели нередко оказываются психологически не готовы к этому опыту: они входят в бизнес с завышенными ожиданиями и недооценивают психологические требования предпринимательской деятельности [1].

Целью настоящего исследования является изучение психологические особенности тревожности, мотивации достижения и профессионального выгорания у предпринимателей Кыргызстана с различным стажем деятельности, а также выявить роль толерантности к неопределенности как психологического ресурса.

Предпринимательская деятельность неотделима от неопределенности - финансовой, рыночной, операционной. Эта перманентная неопределенность является одним из главных источников предпринимательской тревожности. Качественное исследование с участием 77 предпринимателей показало, что тревожность в предпринимательском процессе имеет динамический характер: она усиливается на переломных этапах (запуск, кризис, масштабирование) и снижается по мере накопления компетентности и ресурсов [6]. Ключевую роль играет оценка ситуации (appraisal): одни предприниматели воспринимают неопределенность как угрозу и испытывают парализующую тревогу, другие - как вызов и источник энергии [4]. Мотивация достижения - стремление к успеху - и мотивация избегания неудачи образуют противоположные полюса мотивационного профиля предпринимателя.

Исследования показывают, что ориентация на достижение позитивно связана с предпринимательской эффективностью, инновационностью и готовностью идти на обдуманный риск, тогда как преобладание страха неудачи ассоциировано с прокрастинацией, избеганием сложных задач и более ранним уходом из бизнеса [4]. Мотивационный профиль поддается целенаправленному формированию в рамках предпринимательского образования, что делает его важной мишенью психологического сопровождения.

Толерантность к неопределенности (ТН) - способность функционировать эффективно в условиях отсутствия ясной информации - является одним из наиболее специфических психологических ресурсов предпринимателя. Систематический обзор психологической резильентности предпринимателей показал, что ТН входит в число наиболее consistently выявляемых протективных факторов [5].

Хотя выгорание традиционно изучается в помогающих профессиях, исследования последних лет демонстрируют его высокую распространенность среди предпринимателей. Стресс самозанятости - финансовая нестабильность, ролевая перегрузка, размытость границ между работой и личной жизнью - является значимым предиктором выгорания [7]. Стресс-менеджмент и развитие психологических ресурсов показали свою эффективность в снижении предпринимательского стресса и выгорания [3].

Исследование проводилось в 2024–2025 году. В нем приняли участие 120 предпринимателей г. Бишкека и Чуйской области (78 мужчин, 42 женщины; возраст 24–52 года), ведущих собственный бизнес не менее одного года. Участники разделены на три группы по стажу предпринимательской деятельности: до 3 лет (начинающие, $n = 38$), 3–7 лет ($n = 47$) и свыше 7 лет (опытные, $n = 35$). Рекрутирование осуществлялось через бизнес-ассоциации, коворкинги и бизнес-инкубаторы г. Бишкека. Участие было добровольным и анонимным.

Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера — Ю.Л. Ханина - измерение уровня личностной тревожности как устойчивой черты (высокий уровень: 46 и выше). Методика является стандартом диагностики тревожности в русскоязычных исследованиях.

Методика диагностики мотивации успеха и боязни неудачи А.А. Реана (20 пунктов) - определяет доминирующую мотивационную тенденцию: мотивация достижения успеха (МД) vs. мотивация избегания неудачи (МИН).

Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера в адаптации Т.В. Корниловой - оценивает способность воспринимать неопределенные ситуации как комфортные или желательные, а не угрожающие.

Опросник профессионального выгорания К. Маслач (MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой - три шкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений.

Статистическая обработка выполнена в IBM SPSS Statistics 26. Для сравнения трех групп применялся критерий Краскела — Уоллиса с апостериорными сравнениями по Данну. Корреляционные связи оценивались по коэффициенту Спирмена. Уровень значимости — $p < 0,05$.

Результаты сравнительного анализа представлены в Таблице 1. По мере накопления предпринимательского опыта отчетливо прослеживается позитивная динамика: от начинающих к опытным предпринимателям растет мотивация достижения и толерантность к неопределенности, снижаются личностная тревожность, мотивация избегания неудачи и

выраженность выгорания. Это согласуется с концепцией предпринимательского обучения: опыт преодоления трудностей формирует психологическую компетентность, которая перестраивает отношение к неопределенности с угрожающего на вызывающее.

Таблица 1. Сравнительный анализ психологических показателей предпринимателей по группам стажа

Показатель	Стаж < 3 лет (n=38)	Стаж 3-7 лет (n=47)	Стаж > 7 лет (n=35)	p (Краскел-Уоллис)
Личностная тревожность (Спилбергер-Ханин, баллы)	Высокая	Средняя	Низкая	0,001
Мотивация достижения (МД, Реан), %	42,1%	61,7%	74,3%	chi2=8,32; p=0,016*
Мотивация избегания неудачи, %	44,7%	25,5%	11,4%	chi2=9,14; p=0,010*
Толерантность к неопределенности (высокая), %	28,9%	53,2%	71,4%	chi2=13,6; p=0,001
Выраженное выгорание (MBI), %	47,4%	31,9%	22,9%	chi2=5,87; p=0,053

В Таблице 2 представлены значимые корреляционные связи между основными переменными. Особого внимания заслуживает роль толерантности к неопределенности: она отрицательно связана с тревожностью и положительно - с мотивацией достижения, что делает ее стержневым психологическим ресурсом предпринимателя. Иными словами, предприниматель, воспринимающий неопределенность не как угрозу, а как неотъемлемую часть деятельности, меньше тревожится и активнее стремится к достижению целей.

Таблица 2. Корреляции между основными психологическими переменными (rs Спирмена, n = 120)

Пара переменных	r (Спирмен)	p	Интерпретация
Тревожность x Мотивация достижения	-0,52	< 0,001	Высокая тревожность снижает мотивацию достижения
Тревожность x Выгорание	0,61	< 0,001	Высокая тревожность предсказывает выгорание
Толерантность к неопред. x Мотивация достижения	0,58	< 0,001	ТН усиливает мотивацию достижения

Толерантность к неопред. х Тревожность	-0,44	< 0,001	ТН снижает личностную тревожность
Стаж х Мотивация достижения	0,47	< 0,001	С опытом мотивация достижения растет

Высокая личностная тревожность у начинающих предпринимателей не является патологическим явлением - она отражает объективно более высокую неопределенность на старте бизнеса. Однако ее устойчивое сохранение на высоком уровне может трансформироваться в дисфункциональный паттерн избегания риска и прокрастинации. Выявленная отрицательная связь тревожности с мотивацией достижения подтверждает: высокая тревожность смещает предпринимателя от ориентации на успех к ориентации на избегание неудачи, что снижает качество принятия решений в условиях неопределенности [6].

Полученные результаты имеют прямое практическое значение для психологического сопровождения предпринимателей. Систематическая диагностика тревожных состояний с применением стандартизированных инструментов (шкала Спилбергера — Ханина) позволяет своевременно выявлять предпринимателей группы риска. Коррекционная работа целесообразна в форматах когнитивно-поведенческой терапии (переструктурирование катастрофизирующих оценок угрозы), тренингов толерантности к неопределенности и групп предпринимательской поддержки. Развитие мотивации достижения - через постановку конкретных целей, анализ прошлых успехов и формирование атрибутивного стиля, ориентированного на внутренний контроль, — является отдельным направлением психологической работы с предпринимателями [4].

Проведенное исследование выявило значимую психологическую динамику в профиле предпринимателей с различным стажем деятельности. Опытные предприниматели характеризуются более высокой мотивацией достижения, более низкой тревожностью, большей толерантностью к неопределенности и менее выраженным выгоранием по сравнению с начинающими. Толерантность к неопределенности выступает ключевым психологическим ресурсом, одновременно снижающим тревожность и усиливающим мотивацию достижения.

С практической точки зрения полученные результаты обосновывают необходимость включения психологического компонента в программы поддержки предпринимательства в Кыргызстане: диагностика тревожности и мотивационного профиля при входе в бизнес-инкубаторы; тренинги по управлению предпринимательским стрессом и развитию толерантности к неопределенности; групповые форматы взаимной поддержки начинающих предпринимателей. Эти меры согласуются с задачами развития предпринимательского потенциала молодежи Кыргызстана и созданием условий для ее профессионального самоопределения [2].

Перспективой дальнейших исследований является лонгитюдный дизайн, позволяющий установить, являются ли выявленные различия следствием профессионального роста или результатом «выживаемостного» отбора (когда предприниматели с высокой тревожностью и низкой ТН просто уходят из бизнеса раньше).

Список использованной литературы

1. Алыкулов У.Ж. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация учащихся в условиях современного кыргызского общества // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2024. — № 1 (117). — С. 11–15.
2. Асипова Н.А., Абакиров А.А., Ткачева С.А. Психолого-педагогические основы реализации поликультурного и личностно-ориентированного образования в высшей школе // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2025. — № 1 (121). — С. 34–39.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 358 с.
4. Реан А.А. Психология личности : учебник. — СПб. : Питер, 2013. — 288 с.
5. Bullough A., Renko M., Myatt T. Danger zone entrepreneurs: the importance of resilience and self-efficacy for entrepreneurial intentions // Entrepreneurship Theory and Practice. — 2014. — Vol. 38, No. 3. — P. 473–499. — DOI: 10.1111/etap.12006.
6. Thompson N.A., van Gelderen M., Keppler L. No need to worry? Anxiety and coping in the entrepreneurship process // Frontiers in Psychology. — 2020. — Vol. 11. — P. 398. — DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00398.
7. Kiefl S., Fischer S., Schmitt J. Self-employed and stressed out? The impact of stress and stress management on entrepreneurs' mental health and performance // Frontiers in Psychology. — 2024. — Vol. 15. — P. 1365489. — DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1365489.

УДК 159.923.2:004.738.5

Эгамбердиева А.А., Мирбек кызы Азиза., Бектурова Ж.Б., Мамытова Э.М.
 Эгамбердиева А.А., Мирбек кызы Азиза., Бектурова Ж.Б., Мамытова Э.М.
 Egamberdieva A.A., Mirbekova Aziza., Bekturova J.B., Mamytova E.M.

**САНАРИПТИК ПСИХОЛОГИЯ ЖАНА ИНСАНДЫН МЕН-КОНЦЕПЦИЯСЫН
 КАЛЫПТАНДЫРУУ: ЖАШООНУН САНАРИПТИК ЦИКЛДЕРДИНИН ӨЗҮН-ӨЗҮ
 БААЛООГО, МОТИВАЦИЯГА ЖАНА ЖАШООНУ ПЛАНДАШТЫРУУГА
 ТААСИРИ ЖАНА МААЛЫМАТТЫК КООПСУЗДУК БИЛИМ БЕРҮҮ МЕКЕМЕСИ
 КОРКУНУЧТАРДЫ ТАЛДОО ЖАНА КОРГОО ЫКМАЛАРЫ
 ЦИФРОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ:
 ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ ЦИКЛОВ НА САМООЦЕНКУ,
 МОТИВАЦИЮ И ПЛАНИРОВАНИЕ ЖИЗНИ И МЕТОДЫ АНАЛИЗА И ЗАЩИТЫ
 УГРОЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
 ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
 DIGITAL PSYCHOLOGY AND THE FORMATION OF THE SELF-CONCEPT
 OF PERSONALITY: THE IMPACT OF DIGITAL LIFE CYCLES ON SELF-ESTEEM,
 MOTIVATION AND LIFE PLANNING AND METHODS OF ANALYZING AND
 PROTECTING THREATS TO EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON INFORMATION
 SECURITY**

Кыскача мүнөздөмө: Заманбап санариптик чөйрө реалдуу жашоого «кошумча» болуудан токтоп, инсандын Мен-концепциясынын негизги компоненттери - өзүн-өзү баалоо,

мотивация жана жашоо келечеги калыптанган негизги мейкиндикке айланды. Макалада санариптик психология өз алдынча тармак катары каралат, ал санариптик чөйрөнүн адамдын өзүн-өзү кабылдоосуна тийгизген таасиринин механизмдерин изилдейт. Санариптик жашоо циклдери түшүнүгүнө өзгөчө көңүл бурулат, бул онлайн мейкиндиктеги аракеттердин жана эмоционалдык реакциялардын кайталанган ырааттуулугу, ал бара-бара өзүн-өзү кабылдоонун туруктуу үлгүлөрүн калыптандырат. Актуалдуу изилдөөлөрдү анализдөөнүн (П. Валкенбург, Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский, Дж. Хайдт) жана педагогикалык адистиктердин 87 студенти жана магистранттарынын арасында жүргүзүлгөн эмпирикалык изилдөөнүн негизинде автор санариптик өмүрлүк циклдердин таасиринин үч багытын белгилейт: өзүн-өзү баалоого (жогорулаган социалдык салыштыруу механизми аркылуу), мотивацияга («илхам тузагы» эффекти аркылуу) жана жашоо пландаштырууга (убакыт перспективасын кысуу аркылуу). Алынган маалыматтар жеке-өзгөчө медиа таасирлеринин парадигмасына шайкеш келет жана санариптик психологиялык сабаттуулукту мугалимдерди даярдоо системасына киргизүүнүн зарылдыгын тастыктайт. Санариптик психология Кыргыз Республикасынын он эки жылдык билим берүү системасына өтүү шартында бирдиктүү Мен-концепцияны калыптандыруунун натыйжалуу ыкмасы боло алат деген корутунду чыгарылган.

Аннотация: Современная цифровая среда перестала быть «дополнением» к реальной жизни и превратилась в основное пространство, где складываются базовые компоненты Я-концепции личности - самооценка, мотивация и жизненные перспективы. В статье рассматривается понятие цифровой психологии как самостоятельной области, изучающей механизмы влияния цифровой среды на самовосприятие человека. Особое внимание уделяется понятию цифрового жизненного цикла, повторяющейся последовательности действий и эмоциональных реакций в онлайн-пространстве, которая постепенно формирует устойчивые паттерны самовосприятия. На основе обзора актуальных исследований (П. Валкенбург, Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский, Дж. Хайдт) и собственного эмпирического мини-исследования среди 87 студентов и магистрантов педагогических специальностей автор выделяет три направления влияния цифровых жизненных циклов: на самооценку (через механизм восходящего социального сравнения), на мотивацию (через эффект «вдохновенческой ловушки») и на жизненное планирование (через сжатие временной перспективы). Полученные данные согласуются с парадигмой персонально-специфических медиаэффектов и подтверждают необходимость интеграции цифровой психологической грамотности в систему подготовки педагогов. Сделан вывод о том, что цифровая психология способна стать эффективным методом формирования целостной Я-концепции при условии перехода от констатации проблем к разработке практических педагогических стратегий, особенно актуальных в контексте перехода Кыргызской Республики к двенадцатилетней системе образования.

Abstract: The modern digital environment has ceased to be a mere "addition" to real life and has become the primary space in which the basic components of personal self-concept-self-esteem, motivation, and life perspectives-are formed. The article examines digital psychology as an independent field that studies the mechanisms by which the digital environment influences human self-perception. Special attention is paid to the concept of the digital life cycle-a recurring sequence of actions and emotional reactions in online space that gradually shapes stable patterns of self-perception. Based on a review of current research (P. Valkenburg, G.U. Soldatova, A.E. Voiskounsky, J. Haidt) and the author's own empirical mini-study involving 87 students and master's students of pedagogical specialties, three main directions of digital life cycle influence are

identified: on self-esteem (through the mechanism of upward social comparison), on motivation (through the "inspirational trap" effect), and on life planning (through the compression of the time perspective). The findings align with the person-specific media effects paradigm and confirm the need to integrate digital psychological literacy into the teacher training system. The article concludes that digital psychology can serve as an effective method for forming a holistic self-concept under the conditions of the transition of the Kyrgyz Republic to a twelve-year education system, provided that the focus shifts from problem statements to practical pedagogical strategies.

Негизги сөздөр: санариптик психология, Мен-концепция, санариптик жашоо цикли, өзүн-өзү баалоо, мотивация, жашоо пландаштыруу, санариптик социализация, педагогикалык билим берүү.

Ключевые слова: цифровая психология, Я-концепция, цифровой жизненный цикл, самооценка, мотивация, жизненное планирование, цифровая социализация, педагогическое образование.

Keywords: digital psychology, self-concept, digital life cycle, self-esteem, motivation, life planning, digital socialization, pedagogical education.

Когда мы говорим о современном подростке или студенте, все чаще приходится оговариваться: «современный» здесь-не просто маркер времени, а указание на принципиально иную реальность развития личности. По данным исследовательского центра Pew Research, проведенного осенью 2024 года, около 96% американских подростков пользуются интернетом ежедневно, а почти половина-практически постоянно. YouTube ежедневно посещают 73% подростков, TikTok-около 57%. Эти цифры показательны не сами по себе, а тем, что за ними скрывается: фундаментальный сдвиг в условиях, в которых формируется личность.

Идея «выйти в сеть» сегодня звучит архаично. Современный молодой человек не выходит в сеть и не покидает ее-он живет внутри гибридной реальности, где границы между офлайн и онлайн стираются. И именно в этом смешанном потоке опыта складывается то, что психология традиционно называет Я-концепцией-относительно устойчивое представление человека о самом себе, своих способностях и своем месте в мире.

Цифровая психология как самостоятельное направление возникла из необходимости описать происходящее в этой новой реальности. Классическая психология личности изучала формирование Я-концепции в условиях относительно стабильной социальной среды; сегодня же среда стала текучей, многоканальной и алгоритмически опосредованной. Лента, рекомендация, лайк, сторис, бесконечная прокрутка-это не нейтральный фон, а активные участники процесса самоопределения молодого человека.

Особенно остро эти процессы стоят в странах, переживающих образовательную модернизацию. В Кыргызской Республике сегодня осуществляется переход к двенадцатилетней системе образования, а реализация концепции «Национальный дух-мировые высоты» актуализирует вопрос о том, какие именно ценности и навыки получают молодые поколения через цифровые каналы. Без понимания психологических механизмов цифровой среды педагогические реформы рискуют оказаться технологически устаревшими еще до своего внедрения.

Цель настоящей статьи-рассмотреть цифровую психологию как метод формирования целостной Я-концепции личности и проанализировать влияние цифровых жизненных циклов

на ключевые компоненты этой концепции: самооценку, мотивацию и жизненное планирование.

Концепция Я-концепции имеет долгую историю в психологической науке. У. Джеймс еще в конце XIX века различал «Я как познающего» и «Я как познаваемого». Ч. Кули ввел понятие «зеркального Я», подчеркнув, что человек видит себя сквозь призму реакций других. К. Роджерс описал Я-концепцию как организованную, целостную и динамичную структуру самовосприятий, а Э. Эриксон связал ее с прохождением кризисов идентичности.

Но именно в последние два десятилетия эта классическая тема получила новое звучание благодаря работам в области киберпсихологии. А.Е. Войскунский-один из основоположников российской киберпсихологии-посвятил отдельную главу своих исследований Я-концепции и психологической идентичности в киберпространстве [1]. Он показал, что цифровая среда создает уникальные условия для самопрезентации: пользователь одновременно является автором собственного образа, продуктом алгоритмических рекомендаций и аудиторией, оценивающей других. Эта триединая позиция не имеет аналогов в доцифровых формах социального взаимодействия.

Г.У. Солдатова с коллегами в фундаментальной монографии «Цифровое поколение России: компетентность и безопасность» зафиксировала важный сдвиг: для подростков, выросших со смартфоном, виртуальное взаимодействие-не «другая» реальность, а основная среда социализации [4]. Это означает, что цифровая социализация перестала быть отдельным аспектом развития и превратилась в общую рамку, внутри которой разворачиваются все остальные процессы-учебные, профессиональные, ценностные.

В отечественных исследованиях этот ракурс активно развивается. В работе Ч. Рыспаевой, опубликованной в «Вестнике КНУ им. Ж. Баласагына» в 2026 году, рассматривается развитие мотивации к обучению будущих учителей в контексте компетентностного подхода [3]. Автор подчеркивает, что устойчивая мотивация формируется на пересечении внутреннего интереса, социальной значимости и практической деятельности-все три компонента сегодня испытывают сильное цифровое давление. Не менее показательна работа С. Чжэн, Ж. Акматбековой и Я. Су, опубликованная в том же выпуске журнала и посвященная влиянию цифровых платформ на публичную коммуникацию студентов [5]. Авторы фиксируют феномен «информационного кокона», в котором алгоритмы формируют замкнутую среду восприятия себя и других, что напрямую затрагивает механизмы построения Я-концепции.

Зарубежные исследования предоставляют важную эмпирическую базу. Особо стоит выделить работу П. Валкенбург с соавторами, опубликованную в Journal of Communication в 2021 году [8]. На основе интенсивного исследования с применением метода ESM (experience sampling method) было показано, что эффекты социальных сетей на самооценку подростков являются строго индивидуальными: у одних наблюдается снижение, у других-повышение, у третьих эффект практически отсутствует. Это серьезно изменило научный взгляд на проблему: вместо разговора об универсальном «вреде» или «пользе» соцсетей сегодня речь идет о персонально-специфических эффектах.

Дж. Хайдт в нашумевшей книге «The Anxious Generation» (2024) представляет более алармистскую позицию: он связывает резкий рост подростковой депрессии и тревожности после 2012 года с массовым распространением смартфонов и социальных сетей [7]. По приводимым в работе данным, уровень депрессии среди американских подростков достигает 20%-почти вдвое выше, чем десятилетие назад.

А.В. Микляева в обзорной статье «Цифровое общество и цифровая социализация» (2024) очерчивает целое направление социально-психологических исследований, посвященное тому, как именно цифровая среда формирует особенности социализации и саморегуляции современного человека [2]. Общий вывод, который напрашивается из обзора, таков: исследовательское поле постепенно сдвигается от вопроса «вредна или полезна цифровая среда?» к вопросу «при каких условиях цифровая среда становится ресурсом для формирования целостной Я-концепции, а при каких-ее разрушителем?». Именно на этот вопрос пытается дать частичный ответ настоящая работа.

В рамках настоящего исследования была проведена двухкомпонентная работа: теоретический анализ ключевых концепций цифровой психологии и эмпирическое мини-исследование среди студентов и магистрантов педагогических специальностей.

Методологическую базу составили: теоретический анализ научной литературы по проблеме; описательное обобщение современных эмпирических данных; анкетирование с использованием авторской анкеты «Цифровой жизненный цикл и самовосприятие»; модифицированная шкала самооценки М. Розенберга; методика диагностики мотивации обучения А.А. Реана и В.А. Якунина.

В эмпирической части приняли участие 87 студентов и магистрантов педагогического направления в возрасте от 19 до 28 лет (средний возраст-22,4 года; 64%-женщины, 36%-мужчины). Опрос проводился в марте-апреле 2026 года в гибридном формате: онлайн-анкетирование сопровождалось краткими устными дополнениями в фокус-группах. Все участники дали информированное согласие на участие в исследовании.

Ключевым теоретическим понятием, на котором строится исследование, является цифровой жизненный цикл. Под ним понимается повторяющаяся последовательность действий и эмоциональных реакций пользователя в цифровой среде: восприятие контента-эмоциональная реакция-самопрезентация (публикация, реакция, лайк)-получение обратной связи-внутренняя корректировка самооценки, мотивации и планов. Такие циклы могут повторяться десятки раз в день и постепенно складываются в устойчивые паттерны самовосприятия. Чем выше частота и эмоциональная насыщенность цикла, тем сильнее его влияние на структуру Я-концепции.

Анкета включала 24 пункта, распределенных по четырем блокам: общая характеристика цифровой активности; ситуации социального сравнения; ситуации мотивационного подъема и спада; вопросы временной перспективы и жизненного планирования.

Полученные данные позволяют выделить три ключевых направления влияния цифровых жизненных циклов на Я-концепцию личности.

Первое направление-самооценка. Среди опрошенных студентов 64% указали, что хотя бы иногда испытывают чувство «отставания» при просмотре лент в социальных сетях. Это согласуется с механизмом восходящего социального сравнения, описанным еще Л. Фестингером в 1954 году и активно подтверждаемым в современных работах. Однако универсального снижения самооценки в нашей выборке не обнаружено. У 22% участников цифровая среда, напротив, является источником поддержки-через позитивную обратную связь, признание в профессиональных сообществах, обмен идеями. Эта поляризация эффектов прямо подтверждает «персонально-специфическую» парадигму, описанную П. Валкенбург и ее коллегами [8].

Обобщенные результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1-Распределение ответов студентов о влиянии цифровых жизненных циклов на компоненты Я-концепции (n=87, март-апрель 2026 г.)

Компонент Я-концепции / индикатор	Характер ответа	Доля, %
Самооценка: чувство «отставания» при просмотре ленты	испытывают хотя бы иногда	64
Самооценка: цифровая среда как источник поддержки	указали как ресурс	22
Мотивация: кратковременный подъем после мотивирующего контента	отметили эффект	71
Планирование: горизонт «неделя или меньше»	выбрали как реальный	38
Планирование: горизонт «месяц»	выбрали как реальный	29
Планирование: горизонт «полгода»	выбрали как реальный	19
Планирование: горизонт «год и далее»	выбрали как реальный	14

Источник: составлено автором по результатам собственного эмпирического исследования.

Любопытный нюанс выявило сопоставление ответов с показателями шкалы Розенберга: у студентов с исходно низкой самооценкой даже позитивный цифровой опыт чаще интерпретируется как «случайный» или «незаслуженный». То есть цифровая среда не столько формирует самооценку с нуля, сколько усиливает уже имеющиеся внутренние установки-и положительные, и отрицательные. Этот вывод имеет принципиальное значение для педагогической практики: невозможно «исправить» самооценку студента только ограничением экранного времени, без работы с базовыми самооценочными установками.

Второе направление-мотивация. Цифровая среда насыщена контентом, который, казалось бы, должен мотивировать к саморазвитию: онлайн-курсы, истории успеха, продуктивность-блогеры, ролики «утро успешного человека». И здесь обнаруживается интересный парадокс. 71% наших респондентов отметили, что после просмотра подобного контента испытывают кратковременный подъем мотивации, который через несколько часов сменяется чувством бесплодности или даже вины. Этот феномен можно назвать «вдохновенческой ловушкой»: потребление мотивирующего контента подменяет реальное действие. Мозг получает дофаминовое вознаграждение от просмотра, как если бы цель уже была достигнута, и стимул к реальной работе ослабевает.

Здесь обнаруживается прямое пересечение с выводами Ч. Рыспаевой [3], которая подчеркивает, что устойчивая мотивация будущих учителей формируется не извне, а через внутренний интерес, осознание социальной значимости и практическую деятельность. Если цифровая среда подменяет три эти компонента своими быстрыми суррогатами-внешним «лайком», ситуативной известностью и виртуальной активностью,-формирование подлинной профессиональной мотивации становится крайне затруднительным.

Третье направление-жизненное планирование. Это, пожалуй, самый тревожный результат нашего опроса. На вопрос «На какой срок вы реально планируете свою жизнь?» 38% участников ответили «на ближайшую неделю или меньше», 29%—«на ближайший месяц», 19%—«на полгода», и лишь 14%—«на год и далее». Длинные жизненные перспективы оказываются вытесненными короткими циклами обратной связи цифровой среды, где каждый новый день приносит новые тренды, новые сравнения, новые поводы пересмотреть свои ориентиры. Студенты сами отмечали в фокус-группах: «зачем планировать на пять лет вперед, если через полгода все может измениться».

Это явление можно назвать сжатием временной перспективы, и оно представляет особую опасность для устойчивости Я-концепции. Без долгосрочного горизонта Я-концепция теряет один из ключевых компонентов-образ «возможного Я» (Х. Маркус), без которого затрудняется целеполагание, профессиональное самоопределение и нравственное развитие.

Совокупный анализ трех направлений подводит к важному выводу: цифровая среда не уничтожает Я-концепцию, но меняет правила ее формирования. Эти правила требуют не запретительных, а развивающих педагогических ответов.

Цифровая психология как метод формирования целостной Я-концепции предполагает не отказ от цифровой среды (что в современных условиях нереалистично), а ее осознанное переустройство в педагогической практике. Речь идет о формировании у учащихся и студентов цифровой грамотности нового уровня-не технической, а психологической.

Ключевые направления такой работы можно сформулировать следующим образом.

Во-первых, развитие рефлексивных навыков работы с цифровой средой-умения замечать собственные эмоциональные реакции на контент и не реагировать импульсивно. Это базовый навык цифровой эмоциональной регуляции, без которого все остальные стратегии теряют эффективность.

Во-вторых, обучение управлению цифровыми жизненными циклами-настройка времени взаимодействия, разделение сред потребления и созидания, формирование «цифровых ритуалов начала и завершения дня», свободных от ленты.

В-третьих, развитие долгосрочного жизненного планирования вопреки темпу цифровой среды. В практическом плане это может реализовываться через ведение бумажных или цифровых, но не публичных дневников планов, проектную деятельность с горизонтом не менее года, обсуждение профессиональных перспектив в учебных группах.

В-четвертых, формирование критического мышления по отношению к алгоритмически отобранному контенту, на что особое внимание обращают С. Чжэн и соавторы [5]. Понимание того, что «лента-это не мир», является базовым условием психологической устойчивости в цифровой среде.

По мнению Анатолий Александрович Малюк, информационная безопасность представляет собой комплекс мер, направленных на защиту информации в процессах её создания, обработки, хранения и передачи. В учебном пособии рассматриваются основные угрозы информационной безопасности, методы оценки уязвимостей, принципы построения систем защиты информации и подходы к управлению безопасностью информационных ресурсов. Особое внимание уделяется анализу рисков и разработке эффективных механизмов противодействия угрозам в информационных системах[6-7].

Цифровая среда сегодня-не приложение к жизни, а ее среда обитания. Внутри этой среды Я-концепция формируется по новым правилам-через циклы микро-взаимодействий,

которые суммарно определяют, как человек видит себя, чего хочет и насколько далеко смотрит вперед.

Проведенный анализ показал, что цифровые жизненные циклы оказывают существенное влияние на три ключевых компонента Я-концепции: самооценку, мотивацию и жизненное планирование. При этом эффекты являются персонально-специфическими: одна и та же цифровая среда у одних молодых людей становится ресурсом развития, у других – источником тревоги и фрустрации. Это означает, что универсальные педагогические рецепты («ограничьте время в телефоне») неэффективны без работы с индивидуальной структурой Я-концепции.

Цифровая психология открывает перед педагогической наукой целый ряд новых задач. В контексте перехода Кыргызской Республики к двенадцатилетнему образованию и реализации концепции «Национальный дух-мировые высоты» представляется особенно важным включить элементы цифровой психологической грамотности в программы подготовки учителей и в воспитательный процесс школ. Только так возможно подготовить поколение, способное не растворяться в цифровых потоках, а сознательно использовать их для построения целостной, устойчивой и осмысленной Я-концепции.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении лонгитюдных наблюдений, позволяющих проследить изменения Я-концепции в зависимости от характера цифровых жизненных циклов конкретного индивида, а также в разработке методических материалов для педагогов по работе с цифровой средой как ресурсом, а не угрозой. Особый интерес представляет адаптация существующих диагностических методик к условиям цифровой реальности и разработка отечественных инструментов оценки цифрового благополучия молодежи.

Список использованной литературы

1. Войскунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войскунский.-М.: Акрополь, 2010.-439 с.
2. Микляева, А. В. Цифровое общество и цифровая социализация: перспективы социально-психологических исследований / А. В. Микляева // Социальная психология и общество.-2024.-Т. 15, № 2.-С. 5–11.
3. Рыспаева, Ч. Развитие мотивации к обучению будущих учителей в контексте компетентностного подхода / Ч. Рыспаева // Вестник КНУ имени Жусупа Баласагына.-2026.-Т. 18, № 1.-С. 52–67.-DOI: 10.58649/1694-8033-2026-1(125)-52-67.
4. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик.-М.: Смысл, 2017.-375 с.
5. Чжэн, С. Влияние китайских платформ социальных медиа на публичную коммуникацию студентов / С. Чжэн, Ж. Акматбекова, Я. Су // Вестник КНУ имени Жусупа Баласагына.-2026.-Т. 18, № 1.-С. 9–18.-DOI: 10.58649/1694-8033-2026-1(125)-09-18.
6. Anderson, M. Teens, Social Media and Technology 2024 / M. Anderson, M. Faverio, J. Gottfried.-Washington: Pew Research Center, 2024.-URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2024/12/12/teens-social-media-and-technology-2024/> (дата обращения: 10.05.2026)
7. Малюк А. А. Информационная безопасность: концептуальные и методологические основы защиты информации: учебное пособие для вузов. – Москва : Горячая линия – Телеком, 2004. – 280 с. – ISBN 5-93517-197-X.

8. Белов Е. Б., Лось В. П., Мещеряков Р. В., Шелупанов А. А. Основы информационной безопасности: учебное пособие для вузов. – Москва: Горячая линия – Телеком, 2006. – 544 с. – ISBN 5-93517-292-5.
9. Шаньгин В. Ф. Информационная безопасность компьютерных систем и сетей. – Москва: ФОРУМ, ИНФРА-М, 2021.

УДК 37.03:502.1:372.3

Эсенканова А.К., Исмаилова С.С., Гайрыла кызы Багдагул
Эсенканова А.К., Исмаилова С.С., Гайрыла кызы Багдагул
Esenkanova A.K., Ismailova S.S., Gayryla kyzy Bagdagul

**«МЕКЕН ТААНУУ» ПРЕДМЕТИ АРКЫЛУУ ЭКОЛОГИЯЛЫК АҢ-СЕЗИМДИ
ӨНҮКТҮРҮҮ: БАШТАЛГЫЧ МЕКТЕПТЕГИ ТЕОРИЯ ЖАНА ПРАКТИКА
РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРЕДМЕТ «ОКРУЖАЮЩИЙ
МИР»: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS THROUGH THE SUBJECT
"THE WORLD AROUND US": THEORY AND PRACTICE IN PRIMARY SCHOOL**

Кыскача мүнөздөмө: Бул макалада «Мекен таануу» предмети аркылуу башталгыч мектеп окуучуларынын экологиялык аң-сезимин өнүктүрүүнүн педагогикалык шарттары жана методдору каралат. Экологиялык аң-сезимдин компоненттүү түзүлүшү теориялык жактан негизделет. Педагогикалык эксперименттин жыйынтыктары берилет, ал барктоо, аракет жана билим берүү ыкмаларынын - байкоолор, долбоорлор, экскурсиялар, дидактикалык оюндар жана санариптик инструменттердин - айкалышынын экологиялык аң-сезимди калыптандырууда натыйжалуулугун тастыктайт.

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические условия и методы развития экологического сознания младших школьников средствами предмета «Окружающий мир». Теоретически обосновывается компонентная структура экологического сознания. Приводятся результаты педагогического эксперимента, подтверждающего эффективность комплексного применения ценностных, деятельностных и познавательных методов — наблюдений, проектов, экскурсий, дидактических игр и цифровых инструментов — в формировании экологического сознания.

Abstract: The article examines the pedagogical conditions and methods for developing the ecological consciousness of primary school students through the subject "The World Around Us". The component structure of ecological consciousness is theoretically substantiated. The results of a pedagogical experiment confirming the effectiveness of a comprehensive application of value-based, activity-based and cognitive methods — observations, projects, excursions, didactic games and digital tools — in forming ecological consciousness are presented.

Негизги сөздөр: экологиялык аң-сезим, башталгыч мектеп, курчап турган дүйнө, экологиялык билим берүү, экологиялык маданият, педагогикалык шарттар, мекен таануу.

Ключевые слова: экологическое сознание, начальная школа, окружающий мир, экологическое образование, экологическая культура, педагогические условия, Кыргызстан.

Keywords: ecological consciousness, primary school, the world around us, environmental education, ecological culture, pedagogical conditions, Kyrgyzstan.

Экологические проблемы современности — изменение климата, утрата биоразнообразия, загрязнение воздуха и водных ресурсов — ставят перед системой образования задачу формирования у подрастающего поколения ответственного отношения к природе. Это требует не просто передачи экологических знаний, но и глубинного изменения ценностных ориентаций и поведенческих паттернов — то есть развития экологического сознания как системного психолого-педагогического феномена.

В Кыргызской Республике данная проблема приобретает особую актуальность: страна располагает уникальными природными ресурсами, горными экосистемами, ледниками, высокогорными озерами, которые испытывают нарастающую антропогенную нагрузку. Воспитание у детей ответственного отношения к родной природе является не только педагогической, но и стратегической общественной задачей, непосредственно связанной с реализацией Указа Президента КР «Национальный дух - мировые высоты» и Целей устойчивого развития (ЦУР) ООН, прежде всего ЦУР 4 (качественное образование) и ЦУР 15 (жизнь на суше).

Предмет «Окружающий мир» в начальной школе является ключевым содержательным пространством для систематической экологической работы: он сочетает естественнонаучное и обществоведческое содержание, обращен к непосредственному опыту ребенка и охватывает годы наиболее интенсивного становления ценностных ориентаций. Вместе с тем потенциал этого предмета для целенаправленного формирования экологического сознания реализуется на практике недостаточно: преобладает информационно-репродуктивный подход, тогда как деятельностные и ценностно-смысловые методы применяются эпизодически.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий и методического комплекса, обеспечивающих эффективное развитие экологического сознания младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир».

В психолого-педагогической литературе экологическое сознание трактуется как совокупность экологических представлений, ценностного отношения к природе и готовности к экологически ориентированной деятельности. Большинство исследователей выделяют в его структуре три взаимосвязанных компонента: когнитивный (экологические знания и представления о взаимосвязях в природе), эмоционально-ценностный (переживание природы как самоценности, эстетическое отношение к ней) и деятельностный (умения и готовность к природоохранной деятельности) [3]. Именно единство этих компонентов, а не изолированное усвоение знаний, является показателем сформированности подлинного экологического сознания.

Возрастные особенности развития экологического сознания в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст (7–11 лет) является сензитивным периодом для закладки экологических ценностей: конкретно-образное мышление детей органично сочетается с эмоциональной отзывчивостью, а пространство непосредственного опыта еще не вытеснено абстрактным. Исследования показывают, что экологическое образование, построенное на нарративных методах - рассказах, историях, сказках от лица природных объектов, — значимо повышает экологическую осведомленность и позитивные установки детей 6–8 лет по сравнению с традиционными информационными подходами [4].

Социально-когнитивная теория А. Бандуры подчеркивает решающую роль значимых взрослых в формировании экологических установок детей: учитель как модель просоциального и экологически ответственного поведения оказывает более сильное влияние на поведение учеников, чем специально организованное информирование [6]. Этот вывод имеет прямое методическое значение: учитель начальных классов, демонстрирующий личное участие в природоохранной деятельности, формирует у детей экологические установки более эффективно, чем учитель, ограничивающийся трансляцией знаний.

Геймификация и цифровые образовательные технологии открывают новые возможности для экологического образования: исследование, проведенное в начальной школе Испании, показало, что программа с использованием гейм-элементов значительно повысила экологическую грамотность и улучшила цифровую компетентность учащихся [5]. Интерактивные форматы повышают вовлеченность и мотивацию, особенно у детей, привыкших к цифровой среде. В кыргызском контексте особый потенциал имеют виртуальные экскурсии по уникальным природным объектам страны (Иссык-Куль, ущелье Ала-Арча, снежные барсы Тянь-Шаня), доступные для школ, лишенных возможности организовать очные выезды.

Одним из ключевых условий реализации экологического образования является профессиональная готовность учителей. Исследования в области педагогического образования фиксируют связь между личностными ценностными ориентациями будущих педагогов в отношении устойчивого развития и качеством их последующей экологической работы в школе [2]. Этот факт подчеркивает необходимость включения экологического компонента в педагогическое образование, в том числе в КНУ им. Ж. Баласагына.

Педагогический эксперимент проводился в 2024–2025 учебном году на базе МСОШ № 66 г. Бишкека. В исследовании приняли участие учащиеся трех третьих классов (всего 74 ребенка, возраст 9–10 лет). Эксперимент включал три этапа: констатирующий (сентябрь 2024), формирующий (октябрь 2024 — апрель 2025) и контрольный (май 2025).

Уровень сформированности экологического сознания оценивался по трем критериям: когнитивному (авторский тест экологических знаний по темам курса «Окружающий мир», 20 вопросов), эмоционально-ценностному (адаптированная анкета ценностного отношения к природе для младших школьников) и деятельностному (структурированное педагогическое наблюдение за экологической активностью учащихся в ходе уроков и внеурочных мероприятий). По совокупности трех критериев определялся интегральный уровень: высокий, средний или низкий.

В экспериментальных классах ($n = 49$) реализовывался разработанный методический комплекс; контрольный класс ($n = 25$) работал по стандартной программе. Методический комплекс включал шесть видов работы (подробнее — в Таблице 2): систематические экологические наблюдения с ведением дневников; мини-проекты экологической направленности; экскурсии в природу и на природоохранные объекты; дидактические игры экологического содержания; нарративные методы; цифровые инструменты (интерактивные карты, видеоэкскурсии). Среднее время, отведенное на эти виды работы, составило 25–30% учебного времени по предмету.

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием критерия Манна - Уитни для сравнения экспериментальной и контрольной групп и критерия Вилкоксона для сравнения показателей до и после эксперимента в экспериментальной группе. Уровень значимости — $p < 0,05$.

Динамика уровней экологического сознания в экспериментальных классах представлена в Таблице 1. До начала эксперимента высокий интегральный уровень экологического сознания был зафиксирован лишь у 18% учащихся; после завершения формирующего этапа этот показатель вырос до 57%, то есть увеличился почти втрое. Доля детей с низким уровнем сократилась с 35% до 7%. В контрольном классе значимых изменений не наблюдалось ($p = 0,41$). Различия между экспериментальной и контрольной группами на итоговом срезе оказались статистически значимыми по всем трем критериям ($p < 0,05$).

Таблица 1. Динамика уровней экологического сознания в экспериментальных классах

Критерий оценки	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)	Изменение (нач. -> конец эксп.)
Экологические знания (тест)	18% -> 61%	47% -> 33%	35% -> 6%	+43 п.п. (высок.)
Ценностное отношение к природе (анкета)	22% -> 58%	51% -> 36%	27% -> 6%	+36 п.п. (высок.)
Экологическая деятельность (наблюдение)	14% -> 52%	44% -> 40%	42% -> 8%	+38 п.п. (высок.)
Интегральный уровень экол. сознания	18% -> 57%	47% -> 36%	35% -> 7%	+39 п.п. (высок.)

Наиболее значимый прирост зафиксирован по когнитивному критерию (+43 п.п. на высоком уровне), что объясняется систематической работой с фактическим содержанием курса. Вместе с тем прирост по ценностному и деятельностному критериям (+36 и +38 п.п. соответственно) свидетельствует о том, что примененный методический комплекс воздействовал на все три компонента экологического сознания, а не только на его информационную составляющую.

В Таблице 2 систематизированы методы и формы работы, включенные в комплекс, с указанием того, какие компоненты экологического сознания они преимущественно формируют. Наблюдение в ходе эксперимента показало, что дети наиболее высокую вовлеченность проявляли в дидактических играх и экскурсиях - форматах, обеспечивающих эмоциональный контакт с природными объектами. Нарративные методы оказались особенно эффективными для формирования ценностного отношения к природе у детей с недостаточно развитой экологической грамотностью: история, рассказанная «от имени» реки или дерева, создавала эмпатический резонанс, недостижимый при информационном изложении.

Таблица 2. Методы и формы работы по развитию экологического сознания на уроках «Окружающего мира»

Метод / форма работы	Содержание и примеры	Формируемые компоненты экол. сознания
Экологические	Наблюдение за сезонными	Когнитивный,

наблюдения	изменениями в природе, ведение дневников наблюдений, сравнение состояния природных объектов	деятельностный
Экологические проекты	Мини-проекты «Чистый двор», «Птицы нашего района», озеленение школьной территории	Деятельностный, ценностный
Экологические экскурсии	Выходы в природу, посещение природных объектов, изучение местной флоры и фауны	Эмоционально-ценностный, когнитивный
Дидактические игры	Игры «Экологический светофор», «Кто живет в лесу», «Чистая вода», ролевые экологические сценарии	Когнитивный, эмоциональный
Нарративные методы	Экологические сказки, рассказы от лица природных объектов, создание «экологических историй»	Эмоционально-ценностный
Цифровые инструменты	Интерактивные карты природы КР, видеоэкскурсии, экологические приложения и онлайн-симуляции	Когнитивный, мотивационный

Анализ опыта эксперимента позволил выделить педагогические условия, обеспечивающие эффективность экологической работы: системность и преемственность - экологическая работа должна пронизывать весь курс, а не сводиться к отдельным тематическим урокам; опора на региональный контекст - использование природных объектов Кыргызстана (Иссык-Куль, Сары-Челек, Ала-Арча) создает у детей личную связь с местной природой; интеграция учебной и внеурочной деятельности - проекты и экскурсии, выходящие за рамки урока, закрепляют экологические установки в реальном поведении; личностная позиция учителя - педагог, сам демонстрирующий экологически ответственное поведение, выступает ролевой моделью [6].

Проведенное исследование подтвердило, что целенаправленная и системная работа по развитию экологического сознания в рамках предмета «Окружающий мир» дает значимые результаты: доля детей с высоким интегральным уровнем экологического сознания выросла почти втрое. Ключевым условием успеха является комплексный методический подход, воздействующий одновременно на все три компонента экологического сознания — когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

Предмет «Окружающий мир» обладает уникальным потенциалом для экологического воспитания: он дает возможность сочетать естественнонаучное содержание с ценностным и деятельностным подходами, апеллировать к непосредственному чувственному опыту ребенка и опираться на богатство природного окружения Кыргызстана. Реализация этого потенциала требует соответствующей методической подготовки учителей начальных классов — задача, которая стоит перед педагогическими вузами страны, в том числе в контексте перехода к 12-летнему образованию.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку диагностического инструментария для мониторинга экологического сознания младших школьников,

адаптированного к условиям кыргызских школ, а также на изучение долгосрочных эффектов экологического образования в начальной школе, в том числе его влияния на экологическое поведение в подростковом и юношеском возрасте.

Список использованной литературы

1. Абакиров А.А., Асипова Н.А., Ткачева С.А. Психолого-педагогические проблемы реализации поликультурного и личностно-ориентированного образования в высшей школе // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2025. — № 1 (121). — С. 4–11. — DOI: 10.58649/1694-8033-2025-1(121)-4-11.
2. Абдимомунова А.О., Алыбаева К.Б., Айдралиева А.А. Общие проблемы преподавания английского языка в современной системе образования // Вестник КНУ им. Ж. Баласагына. — 2025. — № 2. — С. 4–9. — DOI: 10.58649/1694-5344-2025-2-4-9.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 480 с.
4. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования. — М. : Знание, 1980. — 96 с.
5. Ricoy M.-C., Sanchez-Martinez C. Raising ecological awareness and digital literacy in primary school children through gamification // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2022. — Vol. 19, No. 3. — P. 1149. — DOI: 10.3390/ijerph19031149.
6. Liang M., Chen Q., Zhou Y. The influence of various role models on children's pro-environmental behaviours // Frontiers in Psychology. — 2022. — Vol. 13. — P. 873078. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.873078.
7. Yang B., Wu N., Tong Z., Sun Y. Narrative-based environmental education improves environmental awareness and environmental attitudes in children aged 6–8 // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2022. — Vol. 19, No. 11. — P. 6483. — DOI: 10.3390/ijerph19116483.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдымомунова Г.А. - к.п.н., доцент Института педагогики им. И.Ч.Исамидинова КНУ им. Ж. Баласагына.

Абылгазиева А. С. - магистрант Кыргызко-Российской академии образования.

Акмолдоева А. М. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и гос. языка Кыргызко-Российской академии образования.

Айдаралиева А.А. – старший преподаватель кафедры ФиСЭО им. И.Ч. Исамидинова КНУ им. Ж. Баласагына.

Айдаралиева Э. А. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и государственного языка Кыргызко-Российской академии образования.

Акжолтоев Т. М. - магистрант кафедры психологии Кыргызко-Российской академии образования.

Алгожоева Ж. Б. - старший преподаватель КНУ им. Ж. Баласагына.

Алдашева К.Б. - доцент им. И.Ч. Исамидинова кафедра ФиСЭО КНУ им. Ж. Баласагына.

Ашырбекова Н.Н. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и гос. языка Кыргызко-Российской академии образования.

Биккенина Г. А. - магистрант кафедры психологии Кыргызко-Российской академии образования.

Бектурова Ж.Б. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и гос. языка Кыргызко-Российской академии образования.

Гайрыла кызы Багдагул - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и государственного языка Кыргызко-Российской академии образования.

Глушкова Т. В. - магистрант

Грапп Е. А. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и гос. языка Кыргызко-Российской Академии.

Деркембаева А. К. - магистрант Кыргызко-Российской академии образования.

Дуйшөнбек к Алтынай – магистрант Кыргызко-Российской академии образования.

Дышырынцев О. А. - магистрант кафедры психологии Кыргызко-Российской академии образования.

Жусупбекова А. Д. - магистрант Кыргызко-Российской академии образования.

Идирисова А.Т. - магистрант кафедры психологии Кыргызко-Российской академии образования.

Исмаилова С.С. – преподаватель педагогического института им. И.Ч. Исамидинова, КНУ им. Ж. Баласагына.

Калдыбаева Ж. Т. — старший преподаватель Кафедра ФиСЭО КНУ им. Ж.Баласагына.

Керимкулова Д. А. - магистрант Кыргызко-Российской академии образования.

Ким К. А. — магистрант кафедры психологии КНУ им. Ж. Баласагына.

Крыжанова О. К. - магистрант кафедра психологии и педагогических дисциплин и государственного языка Кыргызко-Российской академии образования.

Курбанбаева С. К. - магистрант кафедры психологии Кыргызко-Российский академии образования.

Мамакеев Ч. А. — магистрант Кыргызко-Российской академии образования.

Мамытова Э.М. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и гос. языка Кыргызко-Российской академии образования.

Мирбек кызы Азиза - магистрант кафедры информационных технологий и естественно-технических наук Кыргызско-Российской академии образования.

Омельченко Н. В. - магистрант кафедры психологии Кыргызско-Российской академии образования.

Омурова А.А. – окутуучу Ж. Баласагын атындагы Кыргыз улуттук университети, И.Ч. Исамидинов атындагы Мектепке чейинки жана мектеп педагогикасы, билим берүү технологиялары кафедрасы. Бишкек шаары, Кыргыз Республикасы.

Сабырбекова А. Н. – магистрант Института педагогики им. И.Ч.Исамидинова КНУ им. Ж. Баласагына.

Сыдыгалиева Н.Б. - магистрант кафедры психологии КНУ им. Ж. Баласагына.

Токоева Н. Б. - маг

Тулберди уулу Сагынбай — студент факультета юриспруденция и государственное и муниципальное управление Кыргызско-Российской академии образования.

Укелеева А.З. – к.х.н., доцент кафедры ДШПиОТ КНУ им.Ж.Баласагына.

Файзуллаев Н.Ш. - старший преподаватель кафедры ДШПиОТ КНУ Ж.Баласагына.

Федорова В. С. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и государственного языка Кыргызско-Российская академия образования.

Эгамбердиева А. А. - ф.-м.и.к., доцент КНУ имени Ж. Баласагына.

Эмилбекова А.Э. - магистрант кафедры психологии и педагогических дисциплин и гос. языка Кыргызско-Российской академии образования.

Эсенканова А. К. - старший преподаватель кафедры ДШПиОТ КНУ им.Ж.Баласагына.

Эшенгазиев А. Б. - магистрант Кыргызско-Российской академии образования.

.

Содержание

Абдымомунова Г.А., Сабырбекова А.Н.,.....	5
КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНЫН ПУБЛИКАГА ЧЫГЫП СҮЙЛӨӨДӨН КОРКУУСУН АЛДЫН АЛУУНУН ЖОЛДОРУ	5
СПОСОБЫ ПРЕДОТВРАТИТЬ СТРАХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПЕРЕД ПУБЛИЧНЫМИ ВЫСТУПЛЕНИЯМИ.....	5
WAYS TO PREVENT ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM BEING AFRAID OF PUBLIC SPEAKING.....	5
Айдаралиева А.А., Ким К.А., Сыдыгалиева Н.Б.	11
ЖАШТАРДЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК БАКУБАТЧЫЛЫГЫ: КЫРГЫЗСТАНДА КЫЗДАРДЫН АРАСЫНДА ТУЛКУ БОЙ ОБРАЗЫ, ТАМАК-АШ ЖҮРҮМ-ТУРУМУ ЖАНА ЧЫГАРМАЧЫЛЫК ХОББИНИН РОЛУ	11
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МОЛОДЕЖИ: ОБРАЗ ТЕЛА, ПИЩЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ УВЛЕЧЕНИЙ У ДЕВУШЕК В КЫРГЫЗСТАНЕ	11
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNG PEOPLE: BODY IMAGE, EATING BEHAVIOR AND THE ROLE OF CREATIVE HOBBIES AMONG GIRLS IN KYRGYZSTAN.....	11
Алгожоева Ж. Б., Идирисова А.Т.	16
ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫК МЕНЧИКТИ ЭЛ АРАЛЫК УКУКТУК КОРГОО: УЧУРДАГЫ АБАЛЫ ЖАНА ӨНҮГҮҮ ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ	16
МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	16
INTERNATIONAL LEGAL PROTECTION OF INTELLECTUAL PROPERTY: CURRENT STATUS AND DEVELOPMENT TRENDS.....	16
Алдашева К.Б., Курбанбаева С.К., Омельченко Н.В.	22
ӨСПҮРҮМДҮК ИДЕНТТҮҮЛҮК, ӨЗҮН ӨЗҮ БААЛОО ЖАНА МЕКТЕПТИК БУЛЛИНГДИН ПСИХОЛОГИЯЛЫК БАКУБАТЧЫЛЫККА ТААСИРИ : КЫРГЫЗСТАНДЫН МЕКТЕПТЕРИНДЕГИ ИЗИЛДӨӨНҮН НАТЫЙЖАЛАРЫ.....	22
ПОДРОСТКОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ, САМООЦЕНКА И ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА.....	23
ADOLESCENT IDENTITY, SELF-ESTEEM AND THE IMPACT OF SCHOOL BULLYING ON PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: RESEARCH RESULTS IN SCHOOLS OF KYRGYZSTAN	23
Алдашева К.Б., Федорова В.С., Крыжанова О.К.	28

ПСИХОЛОГИЯЛЫК ТУРУКТУУЛУК ЖАНА ЖОГОТУУНУ БАШЫНАН КЕЧИРҮҮ: КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНДА ЖАРДАМ БЕРҮҮНҮН МАДАНИЙ ӨЗГӨЧӨЛҮКТӨРҮ ЖАНА ӨЗҮН КАРМАЙ БИЛҮҮ РЕСУРСТАРЫ	28
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ И ПЕРЕЖИВАНИЕ УТРАТЫ: РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ И КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОМОЩИ В КР	28
PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND BEREAVEMENT: COPING RESOURCES AND CULTURAL ASPECTS OF SUPPORT IN THE KYRGYZ REPUBLIC	28
Калдыбаева Ж.Т., Акжолтоев Т.М., Дышырынцев О.А.	33
СТУДЕНТТЕРДЕГИ ТЫНЧСЫЗДАНУУ, СТРЕСС ЖАНА МОТИВАЦИЯ: ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ ЖАНА ИЙГИЛИККЕ КАРАТА ИШЕНИМДЕР	33
ТРЕВОЖНОСТЬ, СТРЕСС И МОТИВАЦИЯ У СТУДЕНТОВ: ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ И УСТАНОВКИ НА УСПЕХ	33
ANXIETY, STRESS AND MOTIVATION IN STUDENTS: DIAGNOSTICS, CORRECTION AND ATTITUDES TOWARD SUCCESS	33
Токоева Н.Б., Глушкова Т.В., Эшенгазиев А.Б.	38
МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНДАГЫ ЖАНА ӨСПҮРҮМДӨРДӨГҮ КОРКУУ ЖАНА ФОБИЯЛАР: СЕБЕПТЕРИ, ДИАГНОСТИКАСЫ ЖАНА ПСИХОЛОГИЯЛЫК КОРРЕКЦИЯ	38
СТРАХИ И ФОБИИ У ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ, ДИАГНОСТИКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ	38
FEARS AND PHOBIAS IN SCHOOLCHILDREN AND ADOLESCENTS: CAUSES, DIAGNOSTICS AND PSYCHOLOGICAL CORRECTION	38
Токоева Н.Б., Эсенканова А.К., Биккенина Г.А., Мамакеев Ч.А.	42
ПЕДАГОГДОР ЖАНА СОЦИАЛДЫК КЫЗМАТКЕРЛЕРДЕГИ КЕСИПТИК ЧАРЧОО, КОПИНГ-СТРАТЕГИЯЛАР ЖАНА ЭМОЦИОНАЛДЫК КҮТҮҮЛӨР	43
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ, КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ПЕДАГОГОВ И СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	43
PROFESSIONAL BURNOUT, COPING STRATEGIES AND EMOTIONAL EXPECTATIONS OF TEACHERS AND SOCIAL WORKERS	43
Түлеберди уулу Сагынбай	48
КЫЛМЫШТЫН КУРМАНДЫГЫ БОЛГОН ЖАШЫ ЖЕТЕ ЭЛЕК БАЛДАРДЫН ТЫНЧСЫЗДАНУУ БУЗУЛУУЛАРЫ: УКУКТУК КОРГОО МАСЕЛЕЛЕРИ	48

ТРЕВОЖНЫЕ РАССТРОЙСТВА У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ЖЕРТВ ПРЕСТУПЛЕНИЙ: ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ	48
ANXIETY DISORDERS IN JUVENILE CRIME VICTIMS: PROBLEMS OF LEGAL PROTECTION	48
Укелеева А.З., Бегалы кызы Айдана.....	52
КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНЫН БААЛУУЛУК БАГЫТТАРЫН КАЛЫПТАНДЫРУУЧУ ПСИХОЛОГИЯЛЫК ФАКТОРЛОР.....	52
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	52
PSYCHOLOGICAL FACTORS SHAPING VALUE ORIENTATIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS	52
Укелеева А.З., Назарова Г.С., Туголбек кызы Кулпунай	59
БАШТАЛГЫЧ МЕКТЕПТЕ ОКУУЧУ МЕНЕН МУГАЛИМДИН ОРТОСУНДАГЫ КОНФЛИКТТЕРДИ ЧЕЧҮҮНҮН ЖОЛДОРУ: ПЕДАГОГИКАЛЫК КОМПЕТЕНТТҮҮЛҮКТҮН ЖАНА ТАКТТЫН РОЛУ	59
ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКОМ И ПЕДАГОГОМ: РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ТАКТА	59
WAYS OF RESOLVING CONFLICTS BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS: THE ROLE OF PEDAGOGICAL COMPETENCE AND TACT	59
Укелеева А.З., Кубанычбекова Г.А., Алмазбек кызы Ж.....	64
КЕНЖЕ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНДА СЕРГЕК ЖАШОО ОБРАЗЫН КАЛЫПТАНДЫРУУНУН ПЕДАГОГИКАЛЫК ШАРТТАРЫ ЖАНА «СЕРГЕК ЖАШОО - БАКТЫЛУУ КЕЛЕЧЕК» ПРОГРАММАСЫНЫН НАТЫЙЖАЛУУЛУГУ	65
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ «ЗДОРОВАЯ ЖИЗНЬ - СЧАСТЛИВОЕ БУДУЩЕЕ»	65
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A HEALTHY LIFESTYLE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THE EFFECTIVENESS OF THE PROGRAMME "HEALTHY LIFE - HAPPY FUTURE"	65
Укелеева А.З., Омурова А.А., Дуйшөнбек к Алтынай.....	70
МЕКТЕП МУГАЛИМДЕРИН АТАЙЫН БИЛИМ БЕРҮҮГӨ МУКТАЖ БАЛДАР МЕНЕН ИШТӨӨГӨ ДАЯРДОО	70
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	70

PREPARATION OF TEACHERS FOR WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	70
Файзуллаев Н.Ш., Жусупбекова А.Д., Деркембаева А.К.	77
ҮЙ-БҮЛӨЛҮК МАМИЛЕЛЕРДИН ПСИХОЛОГИЯСЫ: КЫРГЫЗСТАНДАГЫ АЯЛДАРДА АЖЫРАШУУ, БАЛА МЕНЕН АТА- ЭНЕЛЕРДИН КОНФЛИКТТЕРИ ЖАНА «ИШ/ҮЙБҮЛӨ» БАЛАНСЫ ...	77
ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ: РАЗВОД, РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИЕ КОНФЛИКТЫ И БАЛАНС «РАБОТА/СЕМЬЯ» У ЖЕНЩИН В КЫРГЫЗСТАНЕ	77
PSYCHOLOGY OF FAMILY RELATIONS: DIVORCE, PARENT-CHILD CONFLICTS AND WORK–FAMILY BALANCE AMONG WOMEN IN KYRGYZSTAN.....	77
Файзуллаев Н.Ш., Керимкулова Д.А., Абылгазиева А.С.	82
КЫЗМАТКЕРЛЕРДИН ПСИХИКАЛЫК ДЕН-СОЛУГУ ЖАНА КЫРГЫЗСТАНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫК ЖАРДАМДЫН ЖЕТКИЛИКТҮҮЛҮГҮ: ШААР ЖАНА АЙЫЛ АЙМАКТАРЫНЫН САЛЫШТЫРМАЛУУ АНАЛИЗИ	82
ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РАБОТНИКОВ И ДОСТУПНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В КЫРГЫЗСТАНЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ РАЙОНОВ	82
MENTAL HEALTH OF WORKERS AND ACCESSIBILITY OF PSYCHOLOGICAL SERVICES IN KYRGYZSTAN: A COMPARATIVE ANALYSIS OF URBAN AND RURAL AREAS	82
Эгамбердиева А.А., Акмолдоева А.М., Н.Н. Ашырбекова Н.Н., Эмилбекова А.Э.....	87
САНАРИПТИК ТЕХНОЛОГИЯЛАР ЖАНА БАШТАЛГЫЧ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫ: ОКУУ МОТИВАЦИЯСЫ, ТААНЫП БИЛҮҮ АКТИВДҮҮЛҮГҮ ЖАНА ПСИХИКАЛЫК ДЕН-СОЛУККА ТААСИРИ	87
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ: УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ, ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ВЛИЯНИЕ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ	87
DIGITAL TECHNOLOGIES AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS: EDUCATIONAL MOTIVATION, COGNITIVE ACTIVITY AND EFFECTS ON MENTAL HEALTH	87
Эгамбердиева А.А., Грапп Е.А., Айдаралиева Э.А.....	93
ИШКЕРЛЕРДИН ПСИХОЛОГИЯСЫ: ТЫНЧСЫЗДАНУУ, МОТИВАЦИЯ ЖАНА КЕСИПТИК ПСИХОЛОГИЯЛЫК БАКУБАТЧЫЛЫК.....	93

ПСИХОЛОГИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ: ТРЕВОЖНОСТЬ, МОТИВАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ	93
PSYCHOLOGY OF ENTREPRENEURS: ANXIETY, MOTIVATION AND PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL WELL-BEING	93
Эгамбердиева А.А., Мирбек кызы Азиза., Бектурова Ж.Б., Мамытова Э.М.	98
САНАРИПТИК ПСИХОЛОГИЯ ЖАНА ИНСАНДЫН МЕН-КОНЦЕПЦИЯСЫН КАЛЫПТАНДЫРУУ: ЖАШОООНУН САНАРИПТИК ЦИКЛДЕРДИНИН ӨЗҮН-ӨЗҮ БААЛООГО, МОТИВАЦИЯГА ЖАНА ЖАШОООНУ ПЛАНДАШТЫРУУГА ТААСИРИ ЖАНА МААЛЫМАТТЫК КООПСУЗДУК БИЛИМ БЕРҮҮ МЕКЕМЕСИ КОРКУНУЧТАРДЫ ТАЛДОО ЖАНА КОРГОО ЫКМАЛАРЫ	98
ЦИФРОВАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ: ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ ЦИКЛОВ НА САМООЦЕНКУ, МОТИВАЦИЮ И ПЛАНИРОВАНИЕ ЖИЗНИ И МЕТОДЫ АНАЛИЗА И ЗАЩИТЫ УГРОЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	98
DIGITAL PSYCHOLOGY AND THE FORMATION OF THE SELF-CONCEPT OF PERSONALITY: THE IMPACT OF DIGITAL LIFE CYCLES ON SELF-ESTEEM, MOTIVATION AND LIFE PLANNING AND METHODS OF ANALYZING AND PROTECTING THREATS TO EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON INFORMATION SECURITY	98
Эсенканова А.К., Исмаилова С.С., Гайрыла кызы Багдагул	106
«МЕКЕН ТААНУУ» ПРЕДМЕТИ АРКЫЛУУ ЭКОЛОГИЯЛЫК АҢ-СЕЗИМДИ ӨНҮКТҮРҮҮ: БАШТАЛГЫЧ МЕКТЕПТЕГИ ТЕОРИЯ ЖАНА ПРАКТИКА	106
РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРЕДМЕТ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	106
DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS THROUGH THE SUBJECT "THE WORLD AROUND US": THEORY AND PRACTICE IN PRIMARY SCHOOL.....	106
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	112