**ЖУРНАЛ 2004-ЖЫЛЫ
НЕГИЗДЕЛГЕН**

**ЖУРНАЛ ОСНОВАН
В 2004 ГОДУ**

ISSN 1694-8106
Индекс 77366

КЫРГЫЗ БИЛИМ БЕРҮҮ АКАДЕМИЯСЫНЫН

КАБАРЛАРЫ

ИЗВЕСТИЯ

КЫРГЫЗСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2 (69)

Бишкек – 2026

**КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНЫН
АГАРТУУ МИНИСТРЛИГИ**

КЫРГЫЗ БИЛИМ БЕРҮҮ АКАДЕМИЯСЫ

Жылына 3 саны басылып чыгарылат

Негиздөөчүсү: Кыргыз билим берүү академиясы

Башкы редактору
А.М. Мамытов, педагогика илимдеринин доктору, профессор, КББАнын академиги

Башкы редактордун орун басары
Н.К. Дюшеева, педагогика илимдеринин доктору, профессор

Жооптуу катчысы
Н.А. Дербишова

Редактору Р.Д. Мукамбетова

Редколлегиянын мүчөлөрү:

С.О. Байгазиев	**филология илимдеринин доктору, профессор, КББАнын академиги**
К.Д. Добаев	**КББАнын мүчө-корреспонденти, педагогика илимдеринин доктору, профессор**
С.К. Рысбаев	**КББАнын мүчө-корреспонденти, педагогика илимдеринин доктору, профессор**
Н.А. Асипова	**педагогика илимдеринин доктору, профессор**
С.К. Калдыбаев	**педагогика илимдеринин доктору, профессор**
У.Э. Мамбетакунов	**педагогика илимдеринин доктору, профессор**
М.А. Сатыбекова	**педагогика илимдеринин доктору, доцент**
А.Д. Токтомаметов	**педагогика илимдеринин кандидаты**
М.К. Иманкулов	**педагогика илимдеринин кандидаты, доцент**
А.М. Ниязова	**педагогика илимдеринин кандидаты, доцент**
Т.А. Коңурбаев	**психология илимдеринин кандидаты**
Д.А. Абдулдаев	**педагогика илимдеринин кандидаты**
А. Ибирайым кызы	**педагогика илимдеринин кандидаты**
Г.М. Аманова	**педагогика илимдеринин кандидаты**
А.Б. Батыркулова	**педагогика илимдеринин кандидаты**

Редакциянын дареги: Бишкек ш., Эркиндик гүлбагы, 25

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

КЫРГЫЗСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Периодичность: 3 выпуска в год
Учредитель: Кыргызская академия образования**

Главный редактор
А.М. Мамытов, доктор педагогических наук, профессор, академик КАО

Заместитель главного редактора
Н.К. Дюшеева, доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь
Н.А. Дербишова

Редактор Р.Д. Мукамбетова

Редколлегия:

С.О. Байгазиев	**доктор филологических наук, профессор, академик КАО**
К.Д. Добаев	**член-корреспондент КАО, доктор педагогических наук, профессор**
С.К. Рысбаев	**член-корреспондент КАО, доктор педагогических наук, профессор**
Н.А. Асипова	**доктор педагогических наук, профессор**
С.К. Калдыбаев	**доктор педагогических наук, профессор**
У.Э. Мамбетакунов	**доктор педагогических наук, профессор**
М.А. Сатыбекова	**доктор педагогических наук, доцент**
А.Д. Токтомаметов	**кандидат педагогических наук**
М.К. Иманкулов	**кандидат педагогических наук, доцент**
А.М. Ниязова	**кандидат педагогических наук, доцент**
Т.А. Коңурбаев	**кандидат психологических наук**
Д.А. Абдулдаев	**кандидат педагогических наук**
А. Ибирайым кызы	**кандидат педагогических наук**
Г.М. Аманова	**кандидат педагогических наук**
А.Б. Батыркулова	**кандидат педагогических наук**

Адрес редакции: г. Бишкек, бульвар Эркиндик, 25

Мамытов Абакир,
доктор педагогических наук, профессор,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек,
e-mail: mamytovabakir@gmail.com

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСТАНА: СТАНОВЛЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ НА БУДУЩЕЕ

Мамытов Абакир,
педагогика илимдеринин доктору, профессор,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары,
e-mail: mamytovabakir@gmail.com

КЫРГЫЗСТАНДАГЫ ЖОГОРКУ БИЛИМ БЕРҮҮНҮ ИНТЕРНАЦИОНАЛДАШТЫРУУ: КАЛЫПТАНУУ ЖАНА КЕЛЕЧЕГИ

Mamytov Abakir,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city,
e-mail: mamytovabakir@gmail.com

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN KYRGYZSTAN: FORMATION AND FUTURE PROSPECTS

Аннотация: *Статья посвящена анализу нормативно-правовых основ гармонизации национальной системы высшего образования Кыргызстана в международное образовательное пространство в контексте ее интернационализации. Характеризуются изменения на структурном, содержательном уровнях, в оказании образовательных услуг иностранным гражданам, а также тенденции, оказавшие отрицательное влияние на достижение стратегической цели и приводившие к репутационным потерям. Уделено внимание на меры политики, принимаемые в последние годы государственными органами власти.*

Ключевые слова: *интернационализация, высшее образование, тенденции, меры политики.*

Аннотация: *Макала Кыргызстандын улуттук жогорку билим берүү системасын интернационалдаштыруу контекстинде эл аралык билим берүү мейкиндигине шайкеш келтирүүнүн ченемдик-укуктук негиздерин талдоого арналган. Чет өлкөлүк жарандарга*

билим берүү кызматтарын көрсөтүүдөгү структуралык, мазмундук деңгээлдеги өзгөрүүлөр, ошондой эле стратегиялык максаттарга жетүүгө терс таасирин тийгизген жана беделдүү жоготууларга алып келген тенденциялар мүнөздөлөт. Акыркы жылдары мамлекеттик бийлик органдары тарабынан жүргүзүлүп жаткан саясаттын чараларына көңүл бурулду.

Түйүндүү сөздөр: *интернационалдаштыруу, жогорку билим берүү, тенденциялар, саясат чаралары.*

Abstract: *This article analyzes the regulatory and legal foundations for integrating Kyrgyzstan's national higher education system into the international educational space within the context of its internationalization. It examines changes at the structural and curricular levels and in the provision of educational services to foreign nationals, as well as trends that have negatively impacted the achievement of strategic goals and resulted in reputational damage. Attention is also given to policy measures implemented by state authorities in recent years.*

Keywords: *internationalization, higher education, trends, policy measures.*

Введение. Интернационализация высшего образования представляет собой процесс, способствующий повышению качества национального развития и развитию международного институционального партнерства. Она предусматривает взаимодействие и взаимовлияние национальных систем образования на основе общих целей и принципов, соответствующих потребностям мирового сообщества и отражающих тенденции глобализации. Считается, что интернационализация играет ключевую роль в национальном развитии, способствует повышению конкурентоспособности страны, укрепляет международное сотрудничество, развивает науку и культуру, а также способствует подготовке кадров, способных работать и быть востребованными в условиях глобальной экономики. В этой связи анализ тенденций формирования законодательных основ, способствующих интернационализации высшего образования Кыргызстана, и обзор политических решений, направленных на совершенствование национальной системы подготовки кадров, определены в качестве целей наших исследований, в ходе которых использовались методы анализа нормативно-правовых актов в системе образования, литературных источников, характеризующих состояние высшего профессионального образования, и методы синтеза собранных фактов.

Результаты исследования. Внедрение международных измерений в деятельность высших учебных заведений Кыргызстана в организации учебного процесса, проведении научных исследований и оказании услуг осуществляется в достаточно сложных и противоречивых условиях. За годы государственного суверенитета наиболее значимыми стали потеря государственного заказа на подготовку кадров, на проведение научных исследований, отсутствие возможности улучшать материально-техническую базу учебного заведения и резкое снижение социального положения профессорско-преподавательского состава. На преодоление этих и других проблем ушло немало времени, и лишь последним годам присуще улучшение, хотя еще имеются проблемы, требующие решения.

Желание интегрироваться в международное образовательное пространство и достичь признания высшего образования Кыргызстана, как правило, указывалось в целях законодательства об образовании. За годы государственного суверенитета концептуальные основы законодательств были подвергнуты пересмотру трижды. Первое поколение Закона «Об образовании» и правительственных нормативно-правовых актов (1992–2002 гг.) выполнило миссию формирования национальной системы высшего образования. Они были разработаны с учетом важности перехода на многоуровневую систему высшего образования и предусматривали подготовку кадров с академической степенью бакалавра и магистра. Второе поколение

(2003–2021 гг.) выполняло миссию гармонизации видов, типов и уровней высшего образования, их приведения в соответствие с Международной стандартной классификацией образования (МСКО-1996), и дальнейшего регулирования отношений, которые возникли в условиях углубления рыночных отношений. Что касается третьего поколения законодательства, то оно привело в соответствие свое содержание требованиям новой Конституции Кыргызской Республики 2021 г.), в том числе учитывая основные положения МСКО-2011.

Это означает, что в эти дни мы можем констатировать о дальнейшей гармонизации национальной системы высшего образования страны в международное образовательное пространство, о реализации в образовательном процессе компетентностного подхода и о присуждении выпускникам вузов профессиональных квалификаций, соответствующих установленным в этом плане рамочным требованиям. Несмотря на то что для интернационализации и интеграции высшего образования Кыргызстана в международное образовательное пространство создавалась адекватная к запросам времени законодательная и нормативно-правовая база, процессу практической их реализации были характерны определенные тенденции, не всегда оказывающие позитивное влияние на достижение стратегической цели. В настоящей работе мы остановимся на трех наиболее значимых из них.

Первая тенденция: в стране высокими темпами росло количество вузов, соответственно увеличивалась численность студентов вследствие массового открытия вузов не только государственных, но и других форм собственности. Речь идет о том, что вдобавок к существующей сети вузов (их было 9) были инициированы межгосударственные (Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б. Ельцина, Кыргызско-Турецкий университет «Манас», Кыргызско-Узбекский университет), международные (МУК, АУЦА, Кувейтский университет), региональные (в Нарыне, на Иссык-Куле, в Джалал-Абаде, Баткене, Таласе) вузы, в том числе и многочисленные высшие школы с частной формой собственности.

С точки зрения интернационализации вузов открытие межгосударственных и международных университетов сыграло положительную роль, расширяя межнациональную и межстрановую коммуникацию, способствуя изучению зарубежного опыта подготовки кадров, создавая условия для получения высшего образования на кыргызском, русском, английском и турецком языках. Однако общая тенденция, которая доминировала в этой сфере, особенно нарастающая проблема коммерциализации образования, связанное с этим снижение его качества обществом стали восприниматься отрицательно.

Возникла ситуация, когда нельзя было мириться с указанным явлением. Если в начале 90-х годов в Кыргызстане функционировало всего 9 вузов, то к 2025 году их стало 64 (девятикратный рост). В 46 государственных и 18 частных вузах стали обучаться 43,0 тыс. студентов против 9,6 тыс. в 1990 году. Заметим, что наивысший пик роста численности студентов (65,0 тыс.) приходился на период с 2010 года по 2020-й [1] и отличался не только значительным снижением финансирования вузов из республиканского бюджета, но и стремительным увеличением контингента студентов, обучающихся в том числе и в государственных вузах (до 90 %) на контрактной основе.

На первых порах у молодежи высокой популярностью пользовались экономическое и юридическое, а в последнее время – медицинское направления высшего образования. Критической стала ситуация в медицинском образовании, где темпы роста числа студентов были стремительными, особенно за счет приезжих из Индии и Пакистана, контингент которых в настоящее время стал составлять до 30 % от общей численности студентов страны [2]. Сложившаяся ситуация открыла хорошую бизнес-перспективу, чем непременно воспользовались и государственные, и частные университеты. Однако качество медицинского образования, ориен-

тированного на обучение иностранных студентов в ряде учебных заведений страны, не оправдало ожидаемых надежд. Страна столкнулась с проблемой признания документов о медицинском образовании и присуждения квалификации за рубежом, что привело к репутационным потерям.

Для преодоления возникшей ситуации был принят ряд политических мер. В частности, решено внедрять процессы цифровизации и централизации приема студентов, выбравших медицинское направление, унифицировать образовательные программы, усилить требования, предъявляемые к укомплектованности вузов профессорско-преподавательским составом, материально-технической и клинической базой. На законодательном уровне была инициирована внеочередная государственная аттестация вузов, готовящих медицинские кадры, передача процедуры ее проведения Министерству здравоохранения, введение механизма использования образовательной франшизы. Заметим, что понятие «образовательная франшиза» является новым и не встречается в образовательном пространстве стран СНГ [3; 4]. В нашей практике данное понятие означает «систему договорных отношений, в рамках которых государственная образовательная организация предоставляет негосударственной образовательной организации право осуществлять образовательную деятельность по утвержденным государственной образовательной организацией образовательным программам с использованием ее учебно-методических материалов, стандартов и бренда» [5, с. 3]. Такое право предоставлено старейшему медицинскому учебному заведению страны – Кыргызской государственной медицинской академии имени И. Ахунбаева.

Итоги внеочередной государственной аттестации оказались отрезвляющими: из 27 университетов, имеющих медицинские факультеты, всего 4 получили аккредитацию на шесть лет, семь вузов – на один год и 13 вузов – ее не прошли. Последние лишились права осуществлять прием студентов в новом учебном году и выдавать дипломы государственного образца. Что касается студентов, обучавшихся в них, было принято решение о их распределении по вузам, получившим аккредитацию. Заметим, что три вуза не подлежали государственной аккредитации согласно действующему законодательству. Ими являются Кыргызская государственная медицинская академия имени И.К. Ахунбаева, медицинские факультеты Кыргызско-Российского Славянского университета имени Б.Н. Ельцина и Кыргызско-Турецкого университета «Манас» [6].

Были повышены стандарты и усилены требования, предъявляемые вузам, коснулись они и других направлений образования. В подготовке инженерных кадров ведущая роль была отведена Кыргызскому государственному техническому университету имени И. Раззакова, к которому были присоединены Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры, а также Горно-геологический университет. В Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына вошли три региональных вуза – Таласский, Нарынский и Баткенский государственные университеты. В состав Кыргызского национального аграрного университета имени К. Скрябина вошел ряд отраслевых научно-исследовательских институтов. Вышеуказанным и ряду крупных вузов страны был присвоен особый статус и предоставлена возможность консолидации финансовых, материальных и интеллектуальных ресурсов присоединенных вузов с целью повышения их потенциала и конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг. В отличие от ранее существовавшей практики они обладают широкой организационной, финансовой и академической автономией, позволяющей преодолевать ограничения, выступающие как фактор торможения [7].

Вторая тенденция: выше отмечено, что правовые основы реализации многоуровневой системы высшего образования законодательно сформированы [8; 9], заложены первым поколением законодательства об

образовании. Однако для реального внедрения программ подготовки бакалавров и магистров потребовалось почти 20 лет [10]. Процесс подготовки «доктора философии (PhD)/доктора по профилю» запущен относительно недавно [11]. В этой части страна имеет утвержденные направления подготовки по номенклатуре наук. Унифицированы вопросы организации докторантуры, требования, предъявляемые к диссертациям, а также порядок защиты и присуждения степеней, степень доктора философии признана на уровне кандидата наук. Установлено, что для подготовки доктора философии ключевое значение имеют ГОС ВПО, наличие отдельной лицензии и образовательной программы докторантуры университета. Ведущая роль и ответственность за качество подготовки докторов PhD отнесены университетам. В настоящее время в ряде крупных университетов страны обучаются докторанты из Кыргызстана, Китая, Казахстана и других стран мира, а также впервые на английском языке в КНУ имени Ж. Баласагына были защищены диссертации по направлению «Педагогика».

Третья тенденция: характерной чертой высшего образования в Кыргызстане за последние годы является стремление оживить научно-исследовательскую деятельность, отдельные университеты (например, Ошский государственный университет) настроены на достижение модели 4.0. Недавно принято постановление Кабинета министров Кыргызской Республики, обязывающее вузы направлять не менее 1 % дохода, получаемого за контрактное обучение, на финансирование научной деятельности. Безусловно, указанный шаг заслуживает одобрения, но, если сравнить со структурой расходов вузов на науку, характерной для развитых стран мира, и огорчает. Особенно огорчает также ставшая отныне модной оценка эффективности научной деятельности вузов по публикационной активности в Scopus и Web of Science. Требования, касающиеся публикаций в них не менее двух статей для защиты кандидатской диссертации, для многих являются трудновыполнимыми, так как это связано с низкими размерами зарплат преподавателей или стипендий аспирантов, поскольку стоимость публикаций очень высокая, а возможности издать статью без оплаты практически нет. Мы считаем, что никакой связи с реальной наукой не имеет реклама, касающаяся публикации или подготовки статьи на заказ за неоправданно высокую цену. Полагаем, что вузовская наука все больше становится заложницей нездорового явления, и считаем, что назрела необходимость открыто говорить о важности обслуживать пространство, говорящее на русском языке, а не заниматься низкопоклонством перед англоговорящей аудиторией. Как минимум такой шаг был бы воспринят положительно представителями гуманитарных наук.

Заключение. В Кыргызстане сформирована нормативно-правовая основа гармонизации национальной системы высшего образования в международное образовательное пространство. В содержании образования реализуется компетентностный подход, а выпускникам присуждаются уровни образования и квалификации, соответствующие международной практике. Характерной тенденцией является значительное расширение образовательных услуг, оказываемых иностранным гражданам, в том числе на русском, английском и турецком языках. Однако на практике доминировали тенденции, не всегда оказывающие позитивное влияние на достижение стратегической цели. К ним относятся высокие темпы роста количества вузов и численности обучающихся в них, коммерциализация обучения и существенное снижение государственного заказа, увлечение подготовкой кадров по экономическим, юридическим, а в последние годы по медицинским направлениям, что привело к определенным репутационным потерям. Их устранение входит в компетенцию государственных органов власти.

Литература:

1. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. URL: https://stat.gov.kg/ru/statistics/obrazovanie/ (дата обращения: 27.10.2026).
2. Обзор системы высшего образования в Кыргызской Республике / Авазбек уулу Расул и др. – Бишкек, 2024. – 83 с.
3. *Мамытов А.* Основные понятия Закона Кыргызской Республики «Об образовании» в контексте законов государств – участников СНГ / А. Мамытов. – Бишкек: Полиграф-бумресурсы. – 2022. – 64 с.
4. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств / под научной ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.
5. Закон КР № 6 от 23 января 2026 года «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Кыргызской Республики в сферах образования, науки и здравоохранения». URL: https://cbd.minjust.gov.kg/6-16715/edition/46496/ru (дата обращения: 27.10.2026).
6. Итоги государственной аккредитации медицинских вузов: в Кыргызстане внедряются единые требования к качеству подготовки медицинских кадров. EGOV.KG. URL: https://egov.kg/ru/ministry/health/news/23236 (дата обращения: 27.10.2026).
7. Указ Президента КР от 18 июля 2022 года УП № 243 «О придании особого статуса ряду вузов». URL: https://president.kg/ru/news/21/37723 (дата обращения: 27.10.2026).
8. Закон КР «Об образовании» от 16 декабря 1992 года № 1074-XII. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/4-799/edition/503704/ru (дата обращения: 27.10.2026).
9. Закон КР «Об образовании» от 30 апреля 2003 года № 92. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/1216/edition/1274180/ru (дата обращения: 27.10.2026).
10. Постановление от 23 августа 2011 года № 496 «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике». URL: https://cbd.minjust.gov.kg/7-14864/edition/4568/ru (дата обращения: 27.10.2026).
11. Постановление Правительства КР от 11 декабря 2020 года № 601 «Об утверждении актов, регулирующих вопросы подготовки доктора философии (PhD)/доктора по профилю». URL: https://cbd.minjust.gov.kg/7-20509/edition/1036247/ru (дата обращения: 27.10.2026).

Мамытов Абакир,
доктор педагогических наук, профессор,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

Камчиева Асель Мансуровна,
Кыргызская академия образования,
заведующая лабораторией,
Лаборатория естественно-научного и математического образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ИСТОРИКО-КОМПАРАТИВНЫЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МАКРОДИНАМИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ PISA (2006, 2009, 2025 гг.)

Мамытов Абакир,
педагогика илимдеринин доктору, профессор,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

Камчиева Асель Мансуровна,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Табигый илимдер жана математика билим берүү лабораториясы,
лаборатория башчысы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

PISA ИЗИЛДӨӨЛӨРҮНДӨ (2006, 2009, 2025-жж.) КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНЫН БИЛИМ БЕРҮҮ НАТЫЙЖАЛАРЫНЫН МАКРОДИНАМИКАСЫНА ТАРЫХЫЙ-КОМПАРАТИВДИК ЖАНА МЕТОДОЛОГИЯЛЫК ТАЛДОО

Abakir Mamytov,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

Kamchieva Asel Mansurovna,
Kyrgyz Academy of Education,
Head of the Laboratory,
Laboratory of Natural Science and Mathematics Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

HISTORICAL-COMPARATIVE AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE MACRO-DYNAMICS OF EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE KYRGYZ REPUBLIC ACROSS PISA STUDIES (2006, 2009, 2025)

Аннотация: *В статье представлен комплексный методологический и историко-компаративный анализ результатов участия Кыргызской Республики в международной программе оценивания учащихся PISA на протяжении девятнадцатилетнего периода, охватывающего циклы 2006, 2009 и 2025 годов. На основе официальных статистических данных ОЭСР и фоновых контекстных анкет исследуются: нелинейная макродинамика средних баллов, специфика порогового распределения уровней функциональной грамотности, а также аномально низкая предсказательная сила социально-экономического статуса (индекса ESCS) внутри республики. Авторами верифицирована структура ключевых когнитивных дефицитов, приводящая к лавинообразному росту доли «поверхностных читателей» и дефициту высших академических достижений. Особое внимание уделено феномену латентной академической устойчивости (резилиентности) учащихся на фоне деструктивного абсентеизма, острого кадрового голода и хаотичной цифровой экспансии, выраженной в нерегулируемом пассивном использовании генеративного искусственного интеллекта для выполнения школьных задач. На основе методологии доказательного проектирования (Evidence-Centered Design) предложены научно обоснованные рекомендации по трансформации дизайна национальных учебных заданий, направленные на стимулирование когнитивной адаптивности школьников и преодоление технологической зависимости.*

Ключевые слова: *математическая грамотность, функциональная грамотность, PISA, Кыргызская Республика, компаративный анализ, образовательные результаты, когнитивные дефициты, академическая устойчивость (резилиентность), установка на рост (growth mindset), абсентеизм, генеративный искусственный интеллект, доказательное проектирование заданий (ECD).*

Аннотация: *Макаладагы изилдөөдө Кыргыз Республикасынын PISA окуучулардын жетишкендиктерин баалоонун эл аралык программасына катышуусунун натыйжаларына 2006, 2009 жана 2025-жылдардагы циклдерди камтыган он тогуз жылдык мезгил аралыгындагы комплекстүү методологиялык жана тарыхый-компаративдик талдоо жүргүзүлгөн. ЭКӨУнун (ОЭСР) расмий статистикалык маалыматтарынын жана өбөлгөлүү контексттик сурамжылоолордун негизинде орточо упайлардын сызыктуу эмес макродинамикасы, функционалдык сабаттуулук деңгээлдеринин чектик бөлүнүшүнүн өзгөчөлүктөрү, ошондой эле республиканын ичиндеги социалдык-экономикалык статус (ESCS индекси) көрсөткүчүнүн аномалдуу түрдө төмөн болгон болжолдоочу күчү изилденген. Авторлор тарабынан «устүртөн окуган окурмандардын» үлүшүнүн кескин өсүшүнө жана жогорку академиялык жетишкендиктердин жетишсиздигине алып келген негизги когнитивдик дефициттердин (таанымдык жетишсиздиктердин) түзүмү верификацияланган. Мектептеги тапшырмаларды аткаруу үчүн генеративдик жасалма интеллектти жөнгө салынбаган пассивдүү колдонуудан көрүнгөн хаостук санариптик экспансия, курч кадрдык тартыштык жана деструктивдүү абсентеизм (сабакты калтыруу) шартында окуучулардын латенттик академиялык туруктуулук (резилиенттүүлүк) феноменине өзгөчө көңүл бурулган. Далилдүү долбоорлоо (Evidence-Centered Design) методологиясынын негизинде мектеп окуучуларынын когнитивдик адаптациясын стимулдаштырууга жана технологиялык көз карандылыкты жеңүүгө багытталган улуттук окуу тапшырмаларынын дизайнын трансформациялоо боюнча илимий негизделген сунуштар берилген.*

Түйүндүү сөздөр: *математикалык сабаттуулук, функционалдык сабаттуулук, PISA, Кыргыз Республикасы, компаративдик талдоо, билим берүүнүн натыйжалары, когнитивдик*

дефициттер (таанымдык жетишсиздиктер), академиялык туруктуулук (резилиенттүүлүк), өсүүгө багытталуу (growth mindset), абсентеизм (сабакты калтыруу), генеративдик жасалма интеллект, тапшырмаларды далилдүү долбоорлоо (ECD).

Abstract: *The article presents a comprehensive methodological and historical-comparative analysis of the outcomes of the Kyrgyz Republic's participation in the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) over a nineteen-year period, covering the 2006, 2009, and 2025 cycles. Based on official OECD statistical data and background contextual questionnaires, the study explores the non-linear macro-dynamics of mean scores, the specific threshold distribution of functional literacy levels, and the anomalously low predictive power of the socioeconomic status (ESCS index) within the republic. The authors verify the structure of key cognitive deficits leading to a soaring proportion of "shallow readers" and a total deficit of high academic performers. Special attention is paid to the phenomenon of latent academic resilience among students amidst destructive absenteeism, severe teacher shortages, and a chaotic digital expansion manifested in the unregulated passive use of generative artificial intelligence for school tasks. Drawing on the Evidence-Centered Design methodology, the study proposes evidence-based recommendations for transforming the design of national learning tasks aimed at stimulating students' cognitive adaptability and overcoming technological dependency.*

Keywords: *mathematical literacy, functional literacy, PISA, Kyrgyz Republic, comparative analysis, educational outcomes, cognitive deficits, academic resilience, growth mindset, student absenteeism, generative artificial intelligence, evidence-centered design (ECD).*

Введение. Участие Кыргызской Республики в международной программе PISA представляет собой уникальный опыт для историко-компаративного и методологического анализа, охватывающий три ключевые точки фиксации данных: циклы 2006, 2009 и 2025 годов. Большой временной разрыв между вторым и третьим участиями накладывает определенные ограничения на линейный мониторинг, однако позволяет исследователям оценить долгосрочные векторы трансформации образовательной системы от момента констатации тотального кризиса до фазы латентной цифровой экспансии. В этой связи **цель** нашего анализа заключалась в теоретико-методологическом обосновании и историко-компаративном анализе макродинамики образовательных результатов учащихся Кыргызской Республики в циклах исследования PISA (2006–2025 гг.) для выявления структуры устойчивых когнитивных дефицитов и разработки научно обоснованных рекомендаций по модернизации дизайна национальных учебных заданий. Достижение поставленной цели обеспечивается комплексом взаимодополняющих **методов исследования**, включающих историко-педагогический и сравнительно-компаративный анализ международных баз данных и страновых отчетов ОЭСР; дескриптивный и контент-анализ фоновых контекстных анкет учащихся и руководителей образовательных организаций; психометрическую верификацию порогового распределения уровней функциональной грамотности; а также метод доказательного проектирования (Evidence-Centered Design) при моделировании практико-ориентированных учебных материалов, устойчивых к автоматизированной генерации искусственного интеллекта.

Основное содержание. С точки зрения сравнительной педагогики и квалиметрии в цикле PISA 2025 национальная выборка, составившая 6 645 учащихся из 195 школ (покрывает примерно 74 % целевой популяции 15-летних подростков), полностью соответствовала жестким техническим стандартам ОЭСР, что снимает проблему искажения данных и гарантирует отсутствие системных

смещений (sampling bias), характерных для ряда других развивающихся стран.

Дебютный цикл PISA 2006 выполнял функцию первичного психометрического зондирования системы, находившейся в фазе перехода от советской знаниевой парадигмы к компетентностному подходу. Результаты дебюта оказались критическими: страна заняла последнее место среди 57 стран-участниц, набрав в среднем 311 баллов по математической грамотности, 322 балла – по естественно-научной и 285 баллов – по чтению. Для национального академического сообщества этот шоковый результат обнажил полную неприспособленность репродуктивной дидактики к оцениванию функциональных, контекстных навыков в логике международных стандартов [1].

Последующий раунд PISA 2009 фактически подтвердил стагнацию результатов на том же уровне: средний балл по математике составил 331 балл, по естествознанию – 330 баллов, а по чтению – 314 баллов. И так начальный период стал фазой констатации глубокого системного кризиса, когда школа продолжала требовать от учеников механического заучивания правил, полностью игнорируя их когнитивную адаптивность к вызовам реального мира [2].

Коренной перелом тренда произошел в цикле PISA 2025 [3; 4], когда по всем трем базовым доменам был зафиксирован статистически значимый рост, прервавший многолетнюю стагнацию образовательных результатов. В рамках последнего исследования (таблица 1) средний балл по математической грамотности достиг 364 баллов (чистый прирост +53 балла к уровню 2006 года), по естественно-научной – 363 балла (+41 балл), а по читательской грамотности – 344 балла (+59 баллов).

Таблица 1 – Квалиметрические показатели функциональной грамотности 15-летних учащихся Кыргызской Республики по результатам циклов PISA 2006, 2009 и 2025 гг.

Оцениваемый домен	**PISA 2006**	**PISA 2009**	**PISA 2025**	**Абсолютный прирост (2025 г. к 2006 г.)**
Математическая грамотность	311	331	364	+53 балла
Естественно-научная грамотность	322	330	363	+41 балл
Читательская грамотность	285	314	344	+59 баллов
Решение вычислительных задач	Не оценивалось	Не оценивалось	388	Инновационный маркер

Примечание: данные верифицированы на основе официальных страновых отчетов ОЭСР (OECD, 2026).

Важным маркером введения инновационных измерителей стало участие страны в оценке обучения в цифровом мире, где в модуле «решение вычислительных задач» (Computational problem solving) кыргызские школьники набрали 388 баллов. С методологической точки зрения это указывает на то, что у девелоперов цифрового поколения (digital natives) операциональные, алгоритмические навыки и способность к итеративному поиску решений в интерактивной среде сформированы значительно лучше, чем навыки глубокого аналитического взаимодействия со статичным академическим текстом или абстрактными формулами.

Выявленный статистически значимый прирост средних баллов за 19-летний период требует глубокого дидактического осмысления и выявления институциональных факторов, обусловивших данную положительную динамику. Главным вектором модернизации национальной системы образования

в этот период стал масштабный нормативный и содержательный переход на компетентностный подход. Начиная с 2016 года введены новое поколение Государственных образовательных стандартов школьного образования и сопряженные с ним предметные стандарты, предусматривающие перевод содержания школьного образования на компетентностный подход. Однако соответствующее обновление учебно-методических комплексов ограничилось лишь 5–6-ми классами основной школы [5; 6].

Очередной значимый шаг совершен в 2025/2026 учебном году. В стране началась поэтапная трансформация традиционного школьного образования на 12-летнее образование, в рамках которого доминирующая роль отдана формированию функциональной грамотности [7]. Новая модель образования ориентируется на международные стандарты, предусматривает глубинную трансформацию образовательных технологий, способов оценивания и принципов проектирования учебной среды. Ее институционализация сопровождается системным обновлением учебно-методических комплексов, яркими примерами чего являются разработка и издание нового их поколения. Например, учебник по математике разработан с позиций ориентации на приобретение навыков решения задач на основе поиска, измерения, анализа и обобщения.

Возвращаясь к причине приостановления участия страны в исследованиях PISA, следует отметить, что, как указывает автор: «Недовольство общественности и органов государственной власти низкими результатами учащихся Кыргызстана стали причиной принятия ряда важных мер политики. Было принято решение приостановить участие в исследованиях PISA и приступить к реформе системы школьного образования» [8]. Признание важности реформ образования на содержательном уровне и создание национальной системы оценки образовательных достижений учащихся (НООДУ) в определенной мере обеспечило контролируемое возвращение страны в международное измерительное поле к 2025 году [9]. Именно эти комплексные структурные сдвиги смогли вывести значительную часть учащихся из зоны абсолютного когнитивного дефицита.

Однако научно-методический анализ реальной педагогической практики в стране обнажает глубокий дуализм и ключевое латентное противоречие текущего этапа реформирования. Несмотря на то что компетентностный и деятельностный подходы были детально декларированы на уровне нормативно-правовых актов, стратегических программ и «на бумаге», реальный учебно-воспитательный процесс в массовой школе во многом продолжал стихийно удерживаться на позициях традиционного знаниевого подхода. Инерция знаниевой дидактики, выраженная в доминировании фронтальных форм работы, трансляции готовых образцов знаний и перегрузке памяти учащихся в ущерб развитию их критического мышления, создала эффект методологического расслоения. Учебный процесс оказался разорван между передовым содержанием новых учебников и консервативными методами преподавания педагогического корпуса, не успевающего за темпами цифровизации и стандартизации. Данный дуализм объясняет, почему массовая школа смогла обеспечить прирост средних баллов за счет освоения учащимися простейших базовых алгоритмов, но оказалась неспособной преодолеть порог функциональной неграмотности для 80 % выборки и сгенерировать высокоэффективный интеллектуальный пул. Фиксация результатов 2025 года – это отражение переходного состояния системы, застрявшей между инерцией знаниевой репродукции и первыми вехами деятельностной модернизации.

Дополнительным аспектом верификации полученных данных является оценка позиционирования образовательной системы республики в региональном геополитическом контексте, осуществленная посредством кросс-национального сопоставления результатов цикла PISA 2025 среди стран – участниц Содружества Независимых Государств (СНГ) [3]. На фоне общемирового снижения

показателей, зафиксированного Международным координационным центром ОЭСР, образовательный ландшафт стран Содружества продемонстрировал выраженную полярность, где Кыргызская Республика, несмотря на зафиксированный внутренний прогресс, продолжает находиться в позиции догоняющей модернизации.

Традиционное лидерство в регионе Центральной Азии сохраняет Республика Казахстан, продемонстрировавшая более устойчивые результаты по базовым шкалам (420 баллов в естественно-научном домене и 449 баллов в инновационном модуле решения вычислительных задач). Особый научно-методологический интерес представляет кейс Республики Узбекистан, показавшей значительный скачок образовательных результатов и зафиксировавшей средний балл по естественным наукам на отметке в 438 пунктов, а в цифровом модуле – 402 балла. Сопоставление региональных трендов доказывает, что глубина отставания кыргызских школьников от ближайших соседей по СНГ обусловлена не культурно-географическими факторами, а скоростью и эффективностью системного внедрения компетентностных стандартов и обновления материально-технической инфраструктуры школ в странах-партнерах.

Особый прогностический и научно-методологический интерес для верификации латентного потенциала текущей отечественной реформы представляет кросснациональное сопоставление результатов Кыргызстана с опытом Республики Грузии в цикле PISA 2025 [4]. Грузия, досрочно завершившая институциональный переход на 12-летнюю модель образования и зафиксировавшая многолетний опыт непрерывного участия в измерительных циклах ОЭСР, продемонстрировала беспрецедентный краткосрочный рост средних результатов по всем базовым направлениям грамотности, зафиксировав в естественно-научном домене 422 балла (чистый прирост +38 баллов к циклу 2022 года) и в математическом – 416 баллов (+26 баллов). Примечательно, что данный качественный скачок был обеспечен не элитарным сегментом образовательной системы, а радикальным сокращением внутреннего межгруппового неравенства. Уникальной точкой методологического схождения между образовательными пространствами Грузии и Кыргызстана выступает аномально слабая детерминация результатов социально-экономическим бэкграундом учащихся (таблица 2).

Таблица 2 – Компаративный анализ профилей грамотности Грузии и Кыргызстана в цикле PISA 2025 с учетом темпов роста от точек предыдущего оценивания

Направление грамотности	**Грузия (PISA 2025)**	**Динамика Грузии**	**Кыргызстан (PISA 2025)**	**Динамика Кыргызстана**
Естественные науки (Science)	422	+38 баллов к циклу 2022 года [74]	363	+33 балла (с 2009 года)
Математика (Mathematics)	416	+26 баллов к циклу 2022 года [91]	364	+33 балла (с 2009 года)
Чтение (Reading)	387	+10 баллов к циклу 2022 года [91]	344	+30 баллов (с 2009 года)
Цифровая грамотность (LDW)	413	Ниже ожидаемого от ОЭСР уровня [27]	388	Впервые участвовал в компьютерном формате

Влияние индекса ESCS на успеваемость в Грузии составило минимальные 4,4 % (в КР – 6 %), а доля академически резилиентных учащихся из уязвимых слоев населения,

пробившихся в верхний квартиль национального рейтинга, достигла 18 % (в КР – 17 %).

Анализ институциональных параметров и опыта участия стран-респондентов в циклах PISA позволяет глубже эксплицировать природу итогового 80-го места Кыргызской Республики в глобальном рейтинге PISA 2025, сопоставив его с результатами стран из аналогичного квалиметрического кластера. Представленные статистические данные фиксируют, что Кыргызстан относится к группе государств с прерывистой траекторией оценивания (3 участия: 2006, 2009, 2025 гг.). Это существенно замедлило адаптацию национальной школы к международным стандартам по сравнению с такими странами, как Доминиканская Республика или Косово, которые за счет непрерывного четырехкратного участия (с 2015 по 2025 г.) смогли выстроить более устойчивые тренды повышения качества. Тот факт, что на 80-й позиции глобального рейтинга PISA 2025 Кыргызстан оказался в одном кластере не только с государствами, имеющими схожий опыт тестирования (например, Марокко с тремя участиями), но и разделил показатели с целым рядом официальных дебютантов исследования, указывает на серьезные структурные вызовы.

В частности, сопоставимые баллы продемонстрировали страны, впервые выставившие свои выборки в 2025 году, – Замбия, Кения, Руанда, регион Курдистан (Ирак), а также столица Таджикистана – город Душанбе. Данная дескриптивная картина доказывает, что текущая позиция республики в международной табели о рангах обусловлена критическим дефицитом непрерывного мониторинга: в то время как страны-соседи и дебютанты демонстрируют высокую мобильность, образовательная система Кыргызстана, вернувшись в исследование после 16-летнего перерыва, фактически вынуждена заново проходить этап первичной институциональной адаптации к психометрическим инструментам ОЭСР. Тем не менее, как отмечается в современных научно-педагогических исследованиях, возобновление участия в PISA – это стратегический шаг, позволяющий получить валидный внешний аудит для преодоления глубоких внутренних диспропорций, включая выраженный разрыв в уровне функциональной грамотности между городскими и сельскими образовательными организациями республики [8].

Переходя от макродинамики средних значений и внешнего позиционирования к внутреннему качественному наполнению результатов, исследователи неизбежно сталкиваются с системной проблемой порогового распределения уровней компетентности внутри самой национальной выборки. Согласно международной шкале, уровень 2 признан критическим базовым порогом. Его достижение свидетельствует о наличии у учащегося минимального набора знаний и когнитивных алгоритмов, необходимых для самостоятельного и эффективного функционирования в современном обществе. Ретроспективный анализ показывает, что в циклах 2006 и 2009 годов доля учащихся, не достигших базового уровня, находилась в катастрофическом диапазоне – от 80,4 % до 88 % национальной выборки (таблица 3).

Таблица 3 – Динамика преодоления базового порога (уровень 2 или выше), по результатам циклов PISA 2006, 2009 и 2025 гг.

Математика	Рост с 12 % (2006 г.) и 15,5 % (2009 г.) до 19 % в 2025 году
Естественные науки	Рост с 13,6 % (2006 г.) и 15,9 % (2009 г.) до 23 % в 2025 году
Чтение	Рост с 12 % (2006 г.) и 19,6 % (2009 г.) до 20 % в 2025 году

К циклу PISA 2025 национальная система образования смогла вывести из зоны тотального когнитивного дефицита часть подростков, однако текущее распределение выявляет глубокую асимметрию: базовый порог в математике смогли преодолеть лишь 19 % школьников (в ОЭСР – 65 %), в естественных науках – 23 % (в ОЭСР – 74 %), а в

чтении – всего 20 % (в ОЭСР – 69 %) [4]. Следовательно, уровень знаний около 80 % 15-летних подростков республики все еще остается ниже критической черты, т. е. они не обладают базовыми жизненными компетенциями.

Устойчивая концентрация абсолютного большинства школьников на низших ступенях шкалы позволяет верифицировать конкретные типы когнитивных дефицитов в учебной структуре. В области математики доминируют репродуктивные действия; школьники испытывают непреодолимые трудности при попытке самостоятельно сформулировать ситуацию на языке математики (Formulate) и интерпретировать результаты в реальном контексте. В области естественных наук фиксируется неспособность использовать научные доказательства для верификации выводов и интерпретации несложных данных. В области чтения наблюдается лавинообразный рост доли «поверхностных читателей» (shallow readers). Такие учащиеся из-за снижения ментальной концентрации бегло просматривают текстовые стимулы и выдают поспешные ошибочные ответы, демонстрируя дефицит навыков высшего порядка, – интеграции и интерпретации информации из нескольких разрозненных источников.

На противоположном полюсе шкалы фиксируется феномен полного дефицита высших достижений. На уровнях 5 и 6 показатель Кыргызской Республики на протяжении всех 19 лет исследований равен строго 0,0 % (по ОЭСР в 7–8 %). В стране практически полностью отсутствует высокоэффективный интеллектуальный пул (top performers), что указывает на неспособность общего образования генерировать кадры для инновационной экономики и STEM-профессий. Единственным стабилизирующим фактором выступает сужение за период 2009–2025 гг. межквартильного разрыва между верхними и нижними 10 % участников, что свидетельствует о выравнивании базового образовательного поля внутри республики.

Особый научно-теоретический интерес вызывает специфика влияния социально-экономического контекста на результативность обучения. В международной методологии ключевым предиктором успеваемости выступает индекс экономического, социального и культурного статуса (ESCS). Однако компаративный анализ результатов Кыргызской Республики выявляет уникальную девиацию от общемирового тренда. В цикле PISA 2025 индекс ESCS в Кыргызстане объясняет лишь 6 % вариации результатов учащихся по естественным наукам (в среднем по ОЭСР – 12 %), а линейный разрыв в баллах между полярными группами благополучных и неблагополучных школьников составляет всего 45 баллов (в ОЭСР – 85). Столь низкая предсказательная сила индекса, стабильно прослеживаемая с 2006 года, свидетельствует о том, что низкая функциональная грамотность в республике носит не сословный, а тотальный, общесистемный характер. Массовая школа в равной степени не справляется с обучением как бедных, так и богатых детей, фиксируя институциональную однородность образовательного пространства перед лицом системных дефицитов.

Несмотря на общую репрессивность ресурсных ограничений, психометрический анализ выявляет латентный потенциал образовательной системы Кыргызской Республики, выраженный через концепт «академической устойчивости» (Resilience).

К категории резилиентных учащихся относятся подростки из нижнего социально-экономического квартиля, которые, вопреки неблагоприятному бэкграунду, демонстрируют результаты, соответствующие верхней четверти национального рейтинга. В цикле PISA 2025 доля таких учащихся в Кыргызстане составила рекордные 17 %, что статистически значимо превышает средний показатель по странам ОЭСР (12 %). В циклах 2006 и 2009 годов этот показатель колебался в пределах 8–10 %, что доказывает формирование мощных внутренних компенсаторных механизмов в современной популяции учащихся.

Фоновые опросники позволяют верифицировать некогнитивные компоненты и лич-

ностные установки, выступающие драйверами этой компенсации: 73 % кыргызских школьников обладают установкой на рост (Growth Mindset), веря в развитие интеллекта через усилия, что обеспечивает чистый изолированный прирост в +28 баллов к результату тестирования. Индексы любознательности и упорства дают фиксированную прибавку в +9 баллов, а агентность запроса помощи (Self-regulated help-seeking) заставляет 80 % учащихся просить помощи у учителей и 83 % практиковать взаимное обучение (peer learning) со сверстниками, нивелируя дефициты школьной инфраструктуры.

Институционально-поведенческий ландшафт, описанный через контекстные анкеты, обнажает глубокие барьеры и новые вызовы цифровой эпохи. С одной стороны, учебный процесс парализован ресурсным голодом: 52% учащихся обучаются в школах с дефицитом квалифицированных учительских кадров, 78 % – в условиях нехватки учебных материалов и ИТ-оборудования, а 62 % страдают от проблем с физической инфраструктурой зданий. Эти дефициты накладываются на поведенческий кризис в форме аномального уровня абсентеизма: 43 % учащихся пропустили как минимум один полный день школы за две недели до тестирования (в ОЭСР – 22 %), а 62 % регулярно практикуют опоздания. Потеря столь значительного объема нормативного времени делает невозможным стабильное формирование устойчивых когнитивных связей высшего порядка.

С другой стороны, фиксируется сверхинтенсивная, нерегулируемая цифровая экспансия. На фоне того, что 51 % школ ввели формальный запрет мобильных телефонов, школьники проводят в среднем 1,8 часа в день за устройствами в учебных целях и 1,4 часа – в личных. Парадоксальным индикатором является то, что 50 % учащихся используют ИИ-чат-боты (в ОЭСР – 46 %) как минимум раз в неделю для подготовки текстов и выполнения домашних заданий. При этом структура запросов носит сугубо потребительский характер: 40 % используют ИИ для поверхностного поиска информации, 38 % – для автоматического суммирования текстов, а 39 % – для прямого составления текстов письменных заданий.

Психометрический анализ данных PISA 2025 фиксирует жесткую отрицательную корреляцию: учащиеся, пассивно перекладывающие когнитивную нагрузку на ИИ-чат-боты, показывают более низкие результаты по математике и естественным наукам.

В условиях несформированного критического мышления генеративный ИИ в Кыргызстане стал не «инструментом для мышления», а когнитивным «костылем», блокирующим самостоятельную ментальную работу ума и усугубляющим функциональную неграмотность.

Разработка научно обоснованных рекомендаций по модернизации измерительных материалов должна опираться на ключевую уязвимость, выявленную в ходе психометрического анализа результатов PISA 2025: лавинообразный рост доли «поверхностных читателей» (shallow readers) и выраженную склонность учащихся к автоматическому делегированию когнитивной нагрузки генеративному искусственному интеллекту. Поскольку традиционные текстовые стимулы и простые репродуктивные вопросы легко автоматизируются современными чат-ботами, дизайн национальных учебных заданий и диагностических материалов должен быть кардинально пересмотрен в логике доказательного проектирования ОЭСР (Evidence-Centered Design). Главной стратегической целью этой трансформации становится вынужденный возврат когнитивной автономии учащемуся, при котором цифровые технологии превращаются из инструмента пассивного списывания в объект критического анализа и осмысленного взаимодействия.

Первым фундаментальным шагом на этом пути должен стать повсеместный переход от статичных текстовых условий к интеграции динамического интерактивного контекста в рамках компьютерного формата оценивания (Computer-Based Assessment). Традиционные математические и естествен-

но-научные задачи, построенные по принципу «прочитай готовый текст и найди ответ», мгновенно распознаются и решаются искусственным интеллектом, что консервирует когнитивную пассивность школьников. Внедрение интерактивных симуляций и модулей, аналогичных среде PISA LDW, полностью меняет правила игры: данные для решения задачи не предоставляются в условии в готовом виде, а генерируются исключительно в процессе интеративного взаимодействия ученика с системой с помощью бегунков, виртуальных весов или динамических графиков. Чат-бот, не имеющий прямого доступа к закрытому интерактивному интерфейсу, не может выдать быстрое решение, что заставляет учащегося проявлять личную когнитивную адаптивность и самостоятельно проводить поисковые манипуляции для сбора необходимых числовых параметров.

Параллельно с цифровизацией интерфейса необходимо реформировать саму структуру подачи текстовой информации посредством внедрения избыточных противоречивых мультитекстовых стимулов. Современный дизайн национальных задач страдает от излишней «стерильности», предоставляя ровно столько данных, сколько требуется для линейного подсчета, что облегчает работу алгоритмам ИИ. Проектирование комплексных заданий на основе множественных текстов (Multiple-Text Items) предполагает включение в один блок разнородных источников: короткого научного сообщения, инфографики с частично несовпадающими показателями и фрагмента дискуссии в социальных сетях с субъективным мнением обывателя. Вопросы к таким блокам должны быть сфокусированы на процессах высшего порядка – критической оценке, кросс-текстовой интеграции и интерпретации, вынуждая ученика верифицировать, какие именно утверждения из одного источника прямо опровергаются фактами из другого. Попытка пропустить такой «зашумленный» массив через языковую модель неизбежно приведет к генерации ложных абстрактных суждений, защищая измерительный инструмент от несанкционированного использования ИИ.

Важнейшим дидактическим решением, способным переломить паттерн пассивного использования технологий как костыля, является радикальная смена когнитивного фокуса от нахождения ответа к валидации готового решения. Задания, требующие стандартного вычисления неизвестной переменной X, провоцируют школьников применять чат-боты для выполнения рутинных операций. Перевернутый дизайн задач предполагает, что готовое, но намеренно дефектное математическое или естественно-научное решение уже предоставлено в самом условии, а главной когнитивной задачей тестируемого становится его детальная экспертиза. Ученик переводится из позиции механического исполнителя алгоритма в позицию верификатора-эксперта, обязанного проанализировать логические шаги виртуального помощника, обнаружить латентную подмену единиц измерения или концептуальную ошибку и математически обосновать ее влияние на конечный результат. Данный подход кардинально снижает ИИ-зависимость, поскольку алгоритмы генеративного ИИ в базовом режиме не способны критиковать собственные скрытые логические девиации без жестких внешних промтов.

В дополнение к экспертным задачам необходимо ввести жесткое ограничение свободного текстового ввода через метакогнитивное обоснование шагов. Любые открытые вопросы, требующие развернутых текстовых объяснений, в рамках самостоятельной работы учащихся сегодня полностью делегируются генеративным сетям, выдающим гладкие, академически корректные, но неосознанные школьниками тексты. Чтобы разрушить эту практику, свободный ввод должен быть ограничен специальными жесткими контекстными и синтаксическими рамками, требующими фиксации самого процесса мышления, а не его продукта. Направляя ответ учащегося по строгой метакогнитивной карте (например, требование

использовать в объяснении строго три конкретных термина, уложиться в лимит до 20 слов и указать на причинно-следственную связь с конкретного рисунка), составители тестов создают условия, при которых стандартная генерация чат-бота становится бесполезной, так как нейросетям крайне тяжело удерживать множество формальных ограничений одновременно.

Наконец, все вышеперечисленные изменения должны быть концептуально объединены за счет глобального смещения веса внутри спецификации тестов от процесса «Применения» к процессам «Формулирования» и «Интерпретации». Согласно когнитивной рамке PISA, математический процесс прямого применения готовых формул наиболее подвержен автоматизации. Национальные же измерительные материалы перегружены именно такими задачами. Переориентация на оценку способности самостоятельно сформулировать ситуацию на языке математики (Formulate) подразумевает погружение ученика в реальные контексты личной жизни или местного сообщества с высокой степенью неопределенности. Учащийся должен сам очистить вербальную проблему от информационного шума, составить математическую модель и, проведя вычисления, критически оценить и интерпретировать полученные результаты (Evaluate), что возвращает школьному образованию его подлинную деятельностно-процессуальную сущность.

Заключение. Историко-компаративный и методологический анализ макродинамики образовательных результатов Кыргызской Республики в исследованиях PISA (2006, 2009, 2025 гг.) позволяет отметить следующее:

1. Результаты исследований PISA 2025 свидетельствуют о снижении образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста в общемировом масштабе. Относительно Кыргызстана, вернувшегося в исследования после 16-летнего перерыва, отмечаем, что страна заняла 80-е место из 91-й страны мира, демонстрируя определенный статистически достоверный внутренний прогресс.

2. Политические меры, принятые в целях лучшей подготовки к исследованиям PISA 2025 (ввод второго поколения стандартов, ориентированных на реализацию компетентностного подхода, трансформация образования на 12-летнее образование, ориентированная на формирование функциональной грамотности), в целом заслуживают положительной оценки и согласуются с современной международной передовой практикой.

3. Итоги участия Кыргызстана в исследованиях PISA 2025 показали наличие как позитивных, так и отрицательных тенденций. К ним относятся:

- в решении вычислительных задач (оценка обучения в цифровом мире, введенном впервые), Кыргызстан получил 388 баллов, что свидетельствует о более лучшем формировании у наших учащихся операционно-алгоритмических навыков, чем навыки глубокого аналитического взаимодействия со статичным академическим тестом или с абстрактными формулами. Это обстоятельство требует, чтобы оно было учтено в деле дальнейшего совершенствования содержания образования;

- институциональные параметры участия ряда постсоветских стран свидетельствуют, что традиционное лидерство Казахстана в регионе сохраняется, а Узбекистану удалось совершить значительный скачок. Наше отставание от соседей обусловлено не культурно-географическими факторами, а скоростью и эффективностью системного внедрения предметных стандартов нового поколения и обновления материально-технической инфраструкты образовательных организаций;

- Грузия, обеспечившая переход на 12-летнюю модель образования и регулярно принимающая участие в исследованиях, продемонстрировала беспрецедентный рост средних результатов по всем базовым направлениям грамотности. Качественный скачок в этой стране был обеспечен не

элитарным сегментом образовательной системы, а радикальным сокращением внутреннего межгруппового неравенства;

- достижения стран, близких к Кыргызстану по ряду параметров, показывают важность регулярного участия в указанных исследованиях. Наше участие с прерывистой траекторией оценивания (за 19 лет 3 участия) оказало отрицательное влияние на быстроту адаптации национальной школы к международным стандартам, что заметно на фоне сравнений достижений Доминиканской Республики и Республики Косово. Вышеуказанным странам за счет регулярного участия в исследованиях удалось выстроить более устойчивые тенденции;

- Кыргызстан оказался в одном кластере не только с государствами, имеющими схожий опыт тестирования (Марокко с тремя участиями), но и разделил показатели дебютантов исследования (Замбия, Кения, Руанда, Курдистан, г. Душанбе). Эта тенденция свидетельствует, что текущая позиция республики обусловлена критическим дефицитом непрерывного мониторинга, а возвращение после продолжительного перерыва сопровождается тем, что приходится заново проходить этап первичной институциональной адаптации к психометрическим инструментам ОЭСР;

- национальная система образования к циклу PISA 2025 смогла часть подростков вывести из зоны тотального когнитивного дефицита, но с проявлением глубокой асимметрии. Речь идет о том, что базовый порог в математике удалось преодолеть лишь 19 % (в ОЭСР – 65 %), в чтении – 20 % (69 %) и в естественных науках – 23 % (74 %) учащихся. Данная тенденция означает, что около 80 % учащихся продолжают оставаться ниже критической черты, не обладая базовыми жизненными компетенциями;

- концентрация школьников на низших ступенях шкалы верифицирует конкретные типы когнитивных дефицитов. А именно: в математике доминируют репродуктивные действия, трудности при попытке самостоятельно сформулировать ситуацию на языке математики (Formulate) и интерпретировать результаты в реальном контексте.

- В чтении наблюдается лавинообразный рост доли «поверхностных читателей» (shallow readers) из-за снижения ментальной концентрации бегло просматривать текстовые стимулы и выдавать ошибочные ответы. В естественных науках фиксируется неспособность использовать научные доказательства для верификации выводов и интерпретации несложных данных;

- на противоположном полюсе шкалы зафиксирован феномен полного дефицита высших достижений. На уровнях 5 и 6 показатель Кыргызской Республики на протяжении всех 19 лет исследований оказался равным нулю (ОЭСР 7–8 %). Данная тенденция означает, что в стране отсутствует высокоэффективный интеллектуальный пул (top performers), и указывает на неспособность общего образования генерировать кадры для инновационной экономики и STEM-профессий;

- индекс влияния экономического, социального и культурного статуса страны (ESCS) на качество образования в Кыргызстане в цикле PISA 2025 составил 6 % вариации по естественным наукам (ОЭСР–12 %), а линейный разрыв в баллах между полярными группами благополучных и неблагополучных школьников – 45 баллов (ОЭСР – 85). Столь низкая предсказательная сила индекса, стабильно прослеживаемая с 2006 года, свидетельствует о том, что низкая функциональная грамотность в республике носит тотальный и общесистемный характер. Речь идет о том, что массовая школа в равной степени не справляется с обучением как бедных, так и богатых детей, фиксируя институциональную однородность образовательного пространства перед лицом системных дефицитов;

- заслуживает внимания установленный исследованиями латентный потенциал образовательной системы страны, выраженный через концепт «академической устойчивости» (Resilience). Данный факт показывает, что учащиеся из нижнего социально-экономического квартиля, которые, несмотря

на неблагоприятные жизненные обстоятельства, достигли более высоких академических результатов. Об этом свидетельствуют не только показатели успешной социализации, но и демонстрация результатов, соответствующих верхней четверти национального рейтинга (17 % против 12 % по ОЭСР). Колебание этих показателей в пределах 8–10 % в циклах 2006 и 2009 годов и их значительное улучшение в 2025 году свидетельствует о начавшемся формировании мощных внутренних компенсаторных механизмов в современной популяции учащихся;

- установленная жесткая отрицательная корреляция, показывающая, что учащиеся, пассивно перекладывающие когнитивную нагрузку на ИИ-чат-боты, приводит к более низким результатам по математике и естественным наукам. Данная тенденция свидетельствует, что в условиях несформированного критического мышления в Кыргызстане генеративный ИИ становится не «инструментом для мышления», а когнитивным «костылем», блокирующим самостоятельную ментальную работу ума и усугубляющим функциональную неграмотность.

4. Возобновление участия Кыргызстана в исследованиях PISA – это стратегический шаг, позволяющий получить валидный внешний аудит для преодоления глубоких внутренних диспропорций, включая выраженный разрыв в уровне функциональной грамотности между городскими и сельскими образовательными организациями республики.

Литература:

1. OECD (2009). PISA 2006 Technical Report. OECD Publishing [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org (дата обращения: 08.09.2026).
2. OECD (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. I). OECD Publishing [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org (дата обращения: 08.09.2026).
3. OECD. (2026). PISA 2025 Results (Volume I): Ready for the Future? OECD Publishing [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org (дата обращения: 09.09.2026).
4. OECD (2026). PISA 2025 Results: Country Notes – Kyrgyzstan. OECD [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org (дата обращения: 09.09.2026).
5. *Мамытов А.М.* О разработке предметных стандартов нового поколения общего среднего образования в Кыргызской Республике / А.М. Мамытов // Известия Кыргызской академии образования. – 2016. – № 2. – С. 12–20.
6. *Мамытов А*. Диагностика предметных компетентностей учащихся, обучающихся по стандартам нового поколения / А. Мамытов, Г. Тагаева, Н. Ажыкулова. – Бишкек: Полиграфбумресурсы, 2021. – 224 с.
7. *Мамытов А.* Мектептик билим берүүнү 12 жылдык билим берүүгө трансформациялоо / А. Мамытов. – Бишкек: Полгиграфбумресурсы, 2026. – 100 б.
8. *Мамытов А.* Формирование системы оценивания образовательных достижений учащихся общеобразовательных школ Кыргызской Республики в контексте международной передовой практики (аналитический обзор) / А. Мамытов // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2021. – № 2 (54). – С. 3–21.
9. *Камчиева А.М.* Международные и национальные оценочные исследования и их роль в улучшении математической грамотности учащихся Кыргызстана / А.М. Камчиева, А. Мамытов // Alatoo Academic Studies. – 2025. – № 1. – С. 63–74.

Мамытов Абакир,
доктор педагогических наук, профессор,
Кыргызская академия образования,
главный научный сотрудник,
Кыргызская Республика, город Бишкек

Омурова Ажар Сатыбековна,
аспирант,
Кыргызская государственная академия
физической культуры и спорта им. Б.Т. Турусбекова,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ, СОЦИАЛЬНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ 11–12 ЛЕТ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
(по данным анкетного опроса)

Мамытов Абакир,
педагогика илимдеринин доктору, профессор,
Кыргыз билим берүү академиясы,
башкы илимий кызматкер,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары,

Омурова Ажар Сатыбековна,
аспирант,
Б.Т. Турусбеков атындагы Кыргыз мамлекеттик дене
тарбия жана спорт академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНДАГЫ 11–12 ЖАШТАГЫ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫК, СОЦИАЛДЫК ЖАНА ФИЗИКАЛЫК ДЕН СООЛУГУ ***(анкета аркылуу сурамжылоонун жыйынтыгы боюнча)***

Mamytov Abakir,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kyrgyz Academy of Education,
Chief Researcher,
Kyrgyz Republic, Bishkek city,

Omurova Azhar Satybekovna,
Graduate Student,
Kyrgyz State Academy of Physical Culture
and Sports named after. B.T. Turusbekova,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

THE PSYCHOLOGICAL, SOCIAL, AND PHYSICAL HEALTH OF 11 TO 12 YEAR OLD SCHOOLCHILDREN IN THE KYRGYZ REPUBLIC
(Based on a questionnaire survey)

Аннотация: *В статье представлены результаты исследования психологического, социального и физического здоровья школьников 11–12 лет Кыргызской Республики, проведенного на основе анкетного опроса. В исследовании проанализированы показатели, характеризующие психологическое благополучие, социальную адаптацию и физическое самочувствие школьников. Полученные данные свидетельствуют о преимущественно положительной самооценке состояния здоровья учащихся по большинству параметров. Выявленные результаты позволяют определить актуальные направления совершенствования системы сохранения и укрепления здоровья детей школьного возраста.*

Ключевые слова: *психологическое здоровье, социальное здоровье, физическое здоровье, младшая подростковая группа, гендерные различия, сельские дети, городские дети.*

Аннотация: *Макалада Кыргыз Республикасындагы 11 жаштан 12 жашка чейинки мектеп окуучуларынын психологиялык, социалдык жана физикалык ден соолугун изилдеген сурамжылоонун жыйынтыктары келтирилген. Изилдөөдө мектеп окуучуларынын психологиялык жыргалчылыгын, социалдык адаптациясын жана физикалык жыргалчылыгын мүнөздөгөн көрсөткүчтөр талданган. Жыйынтыктар окуучулардын ден соолугунун көпчүлүк параметрлер боюнча негизинен оң бааланышын көрсөтүп турат. Бул жыйынтыктар бизге мектеп жашындагы балдардын ден соолугун сактоо жана чыңдоо системасын өркүндөтүү багыттарын аныктоого мүмкүндүк берет.*

Түйүндүү сөздөр: *психологиялык ден соолук, социалдык ден соолук, физикалык ден соолук, өспүрүм курак, гендердик айырмачылыктар, айылдык балдар, шаардык балдар.*

Abstract: *This article presents the results of a study on the psychological, social, and physical health of 11 to 12 year old schoolchildren in the Kyrgyz Republic, conducted using a questionnaire. The study analyzes indicators characterizing the psychological well-being, social adaptation, and physical well-being of schoolchildren. The data indicate that students' self-assessment of their health is predominantly positive across most parameters. The findings help identify priority areas for improving the system for maintaining and promoting the health of school-age children.*

Keywords: *psychological health, social health, physical health, adolescent age, gender differences, rural children, urban children.*

Введение. В современных условиях жизнедеятельности сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения являются одними из главных задач государства. Необходимо усилить роль институтов образования и здравоохранения в формировании здорового и образованного поколения молодых кыргызстанцев. В преамбуле устава Всемирной организации здравоохранения четко прописано: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [1].

В данном исследовании здоровье подростков младшего возраста рассматривается как комплексная категория, включающая психологическое, социальное и физическое благополучие, что соответствует определению Всемирной организации здравоохранения. Период 11–12 лет характеризуется интенсивными возрастными изменениями, сопровождающимися повышенными требованиями к адаптационным возможностям организма и личности ребенка [2]. Задача нашего времени, чтобы подрастающее поколение было морально-психологически устойчивым, социально адаптированным и

физически крепким для обороноспособности страны. В условиях модернизации экономики ключевой задачей системы образования становится воспитание высококвалифицированных и трудоспособных членов общества.

Несмотря на наличие отдельных исследований российских ученых Н.В. Анисимовой (2013 г.), Р.В. Калашниковой, В.А. Бомина, П.И. Ермаковой, Е.С. Зайцевой (2022 г.), посвященных различным аспектам здоровья детей школьного возраста [1; 3], стоит отметить исследования отечественных ученых в области физического здоровья детей 10–11 лет – А. Мамытова, Окен уулу Шумкарбека (2025 г.) [4]. Однако вопросы комплексной оценки психологического, социального и физического здоровья учащихся 11–12 лет в Кыргызской Республике остаются мало изученными, что обусловливает необходимость проведения соответствующих исследований.

Актуальность темы заключается в изучении особенностей физического, психологического и социального здоровья школьников, позволяющем своевременно выявлять факторы риска и разработать эффективные меры по укреплению здоровья детей.

Цель исследования – проанализировать психологическое, социальное и физическое здоровье школьников 11–12 лет Кыргызской Республики на основе результатов анкетного опроса.

Задачи исследования – определить:

1) психологическое, социальное и физическое здоровье школьников 11–12 лет;

2) показатели на основе места проживания школьников 11–12 лет;

3) показатели на основе гендерных различий школьников 11–12 лет.

Объектом исследования являются дети 11–12-летнего возраста, обучающиеся в школах Кыргызской Республики.

Предметом исследования являются особенности показателей психологического, социального и физического здоровья школьников 11–12 лет в Кыргызской Республике.

Организация исследования. Сбор информации осуществлялся в 2025/2026 учебном году на базе общеобразовательных школ города Бишкека (СОШ № 66), села Таш-Добо (СОШ им. Б. Бейшеналиевой) и села Арашан (СОШ им. А. Стрельниковой) Аламудунского района Чуйской области.

Методы исследования. В работе был использован метод анкетирования, анкета состояла из 20 вопросов и трех разделов, включающих данные о психологическом, социальном, физическом здоровье. В исследовании принял участие 531 учащийся в возрасте 11–12 лет. Распределение респондентов по полу было относительно равномерным: девочки составили 53,1 % (n=282), мальчики – 46,9 % (n=249). Доля учащихся городской школы составила 43,7 % (n=232), сельской – 56,3% (n=299). Полученные данные свидетельствуют о достаточной репрезентативности выборки и позволяют считать ее пригодной для анализа показателей физического, психологического и социального здоровья школьников. Для сбора данных применялись вопросы дихотомического типа (да/нет), исключающие двусмысленность интерпретации ответов. Статистическая обработка материала проведена с использованием прикладной программы Windows (Excel). При интерпретации результатов учитывается субъективный характер анкетного опроса, существует вероятность проявления эффекта «социальной желательности», при котором респонденты могли искажать реальное положение дел, стремясь соответствовать одобряемым обществом стандартам поведения.

Основное содержание и его обсуждение. С 11–12 лет дети относятся к младшей подростковой группе [2]. В системе образования Кыргызской Республики ученики данной группы переходят в среднее звено школы, где из-за обширной учебной программы задействуется широкий круг учителей-предметников. Все это вызывает определенное психоэмоциональное напряжение у ребенка, который на данном этапе сталкивается со становлением личности, нравственности, новой социальной позиции, с физиологическими изменениями в организме. Психологи отмечают, что в этом

возрасте школьники чрезмерно подвижны или гиперактивны, настойчивы, упрямы, требовательны, порой агрессивны [2], имеют иное восприятие мира и к этому еще присоединяются детско-родительские отношения в семье, виртуальный мир (игры, социальные сети), школьная жизнь и друзья, в совокупности образуя вектор психического развития ребенка.

По данным анкетирования, в вопросах о школьной жизни, об учебе и, в частности, отношениях с учителями, одноклассниками в ответах респондентов чаще (71 %) присутствует «да», что подтверждает положительную психологическую обстановку в школе. Значит, налажен контакт с учителями и одноклассниками, ребенок свободно может излагать собственное мнение и выражать свою позицию, что формирует у него уверенность в себе, критическое мышление и навыки здоровой коммуникации. Школьники ощущают себя в благоприятной обстановке, и именно это позволяет им повысить свою успеваемость, формировать устойчивую мотивацию к обучению. Ответы на вопросы про эмпатию также фиксируют положительную тенденцию: более 65 % опрошенных задумываются о чувствах других людей, умеют сопереживать. Ребенку важно задумываться о своих эмоциях (плохих и хороших) и думать о том, что чувствуют другие. Так мы растим будущее поколение не эгоистичных, не безразличных людей (рисунки 1, 2).

Следует учитывать небольшую разницу, касающуюся доверительных и открытых отношений между сельскими детьми и учителями, нежели между городскими детьми и учителями. Разница в 5 % указывает на высокую плотность родственных и социальных связей в селе, а также отметим заметную разницу в 6 % доверительных и открытых отношений между девочками и учителями, чем между мальчиками и учителями, – своего рода внутригендерная эмпатия (рисунки 1, 2), что согласуется с итогами исследований, проведенных ЮНИСЕФ [5].



Рисунок 1 – Показатели психологического здоровья учащихся 11–12-летнего возраста (по месту жительства)



Рисунок 2 – Показатели психологического здоровья учащихся 11–12-летнего возраста (по гендерным различиям)

Видно, что мальчики на 5 % больше имеют открытые и доверительные отношения с одноклассниками, чем девочки (рисунок 2). Данная ситуация обусловлена тем, что мальчики ориентированы на общение в больших компаниях по общим интересам, девочки нацелены на дружбу в небольших компаниях, если есть эмоциональная близость. По данным исследования А.П. Кулаковой (2022 г.), в мужской дружбе ярко проявляется соревновательность, способствующая поддержанию их социального статуса и одновременно высокой кооперативности. Женская дружба более интимна и эмоциональна, предрасполагает к взаимному самораскрытию, где присутствует в первую очередь психологическая близость [6].

Для 80 % опрошенных сельских детей и 82 % опрошенных девочек очень важное значение имеет активность в учебном процессе, скорее всего, это связано с ответственностью, возложенной на них родителями по причине тесных социальных связей и открытости, характерных для села, или с перспективой социального роста через образование, ведь девочки априори в нашем обществе должны хорошо учиться. Данные исследования И.В. Ивановой (2022 г.) фиксируют готовность сельских подростков к саморазвитию и повышенную мотивацию к учебе (рисунок 2) [7]. Огромную поддержку (более 96 %) дети ощущают со стороны родителей, что свидетельствует о формировании института осознанного родительства, выступающего ключевым объектом современной государственной пропаганды.

Социальное здоровье имеет важное значение в школьный период жизни ребенка, поскольку адаптация ребенка в среднем звене повлияет на все другие составляющие становления его личности [8]. Умение благополучно выполнять свои социальные роли в обществе – ученик (ученица), сын (дочь), друг (подруга) – характеризует его вовлеченность в общественную жизнь.

Стоит отметить, что ответы о дружбе со сверстниками и о конфликте с одноклассниками свидетельствуют о здоровой коммуникации и гибкой психике ребенка (рисунки 3, 4). Конфликты со временем исчерпываются

и не определяют дальнейшие взаимоотношения в социуме. Что касается трудностей выполнения домашних заданий и контрольных работ, то мальчики испытывают на 5 % больше сложностей, чем девочки. Это объясняется разными темпами развития, особенностями поведения и повышенной двигательной активностью (рисунок 4), что подтверждает исследование М.А. Магомедтагирова 2020 г. [9].



Рисунок 3 – Показатели социального здоровья учащихся 11–12-летнего возраста (по месту жительства)



Рисунок 4 – Показатели социального здоровья учащихся 11–12-летнего возраста (по гендерным различиям)

Кроме того, мальчики на 5 % чаще конфликтуют с учителями, нежели девочки (рисунок 4). По данным, описанным в исследовании Марги Фокс Коепке и Дебра А. Харкина (2008 г.), женщины описывают себя с точки зрения взаимосвязи с другими, тогда как мужчины – с точки зрения независимости. В частности, сообщается, что девочки используют методы сотрудничества и стремятся к поддержанию отношений в конфликтных ситуациях, в то время как мальчики выбирают открытую агрессию и тактику утверждения власти для разрешения разногласий. Ответы респондентов лишь подтверждают факты о конфликтах между мальчиками и учителями на фоне гендерной идентичности [10].

Страх сделать ошибку при выполнении заданий превалирует у сельских детей (на 16 % выше), что свидетельствует о их большей ответственности перед родителями в период обучения в школе и социальной роли перед обществом в сельской местности (рисунок 4). На периферии каждая семья имеет определенный статус в социуме, и ребенок чувствует обязательства перед семьей за успех или провал в учебе. Данные, приведенные И.В. Ивановой (2022 г.), подчеркивают высокую внутреннюю сплоченность, характерную для сельской общности, вплетение родственных и соседских отношений, доминирование коллективной ответственности за поступки, за образ жизни, нетерпимость к отклоняющемуся поведению [7].

Об ответственности за хорошие и плохие поступки свидетельствуют ответы, превышающие более 91 % (рисунок 4), в этом, несомненно, заслуга школы и семьи, сумевших довести до сознания детей мысль о необходимости отвечать за свое поведение и предпринимаемые действия. Однако стоит помнить о субъективности данных и о том, что ребенок, возможно, хотел показать себя с лучшей стороны.

Физически здоровый ребенок, как правило, активен и легко овладевает двигательными навыками, необходимыми для решения повседневных жизненных задач.

Что касается вопроса выносливости и усталости в течение рабочего дня, то нужно отметить: ребенок из периферии на 24 % более устойчив к нагрузкам, нежели городской подросток (рисунок 5). Это объясняется его образом жизни, поскольку, помимо школы, у сельских детей много повседневных домашних нагрузок (выпас скота, помощь по дому, уход за младшими братьями и сестрами), кроме того, занятия в спортивных секциях, в результате мало времени остается на гаджеты. Все вышеперечисленное делает ребенка более выносливым, сильным, крепким и приспособленным к быту. Российские ученые С.Н. Блинкова, С.П. Левушкина, основываясь на своих исследованиях (2015 г.), подтверждают, что городские подростки по скорости, силе и выносливости уступают сельским детям [11]. Ребенок из города большое количество времени тратит на компьютерные игры, гаджеты, на дорогу от дома до школы и обратно, посиделки с друзьями, все это в совокупности приводит к недостаточной двигательной активности – гиподинамии.

На вопросы, связанные с питанием, городские и сельские дети ответили почти идентично, что показано на рисунке 5.

В основном они питаются дома, в течение дня едят три раза. Причем мальчики отмечали, что едят более трех раз, это объясняется их интенсивным ростом и развитием. В итоговом отчете ЮНИСЕФ в Кыргызстане отмечено о снижении уровня недоедания детей [5]. По данным отчета ЮНИСЕФ «Исследование поведения детей школьного возраста в отношении здоровья», дети в возрасте 11 лет в 78 % завтракают дома, включая в каждодневный прием пищи овощи и фрукты, а также сахаросодержащие продукты, которых, к сожалению, в их рационе не становится меньше [12]. Соответственно, нужно прививать культуру здорового питания не только в семье, но и в школе.

На вопрос о сне более 25 % из опрошенных детей вне зависимости от пола и места жительства ответили, что спят меньше восьми часов (рисунки 5, 6). По данным

исследований Л.И. Кодзоевой, Т.И. Дударовой, Л.Ю. Хантыговой, И.М. Могушковой (2024 г.), главной причиной нарушения сна детей является влияние гаджетов [13].



Рисунок 5 – Показатели физического здоровья учащихся 11–12-летнего возраста (по месту жительства)

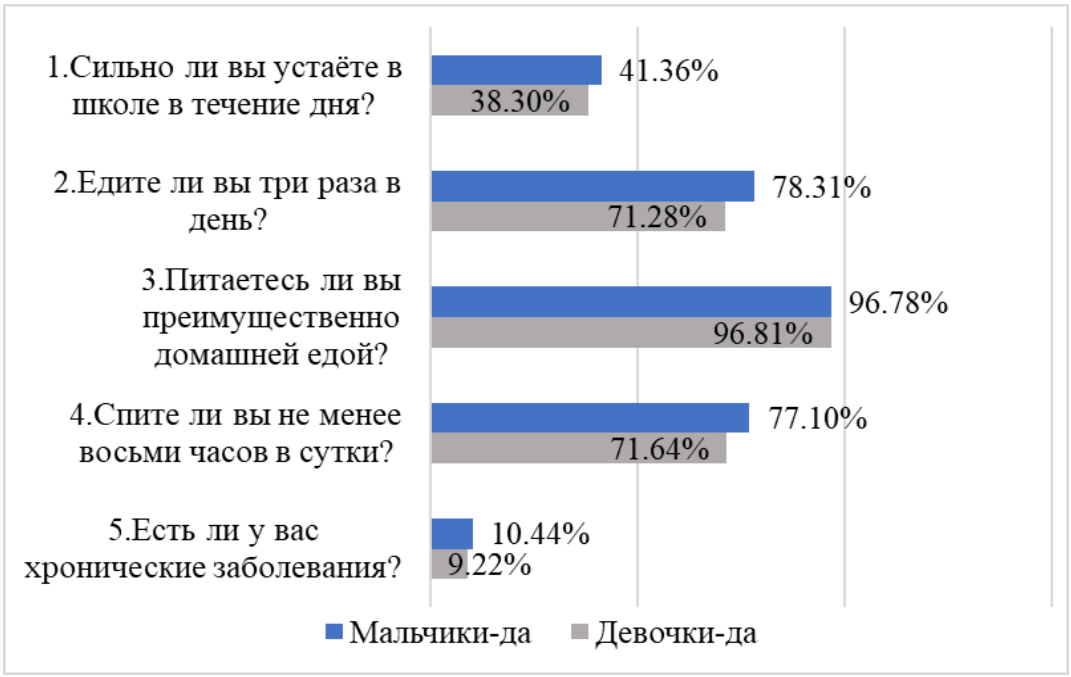


Рисунок 6 – Показатели физического здоровья учащихся 11–12-летнего возраста (по гендерным различиям)

Заключение. 1. Психологическое, социальное и физическое здоровье детей 11–12-летнего возраста Кыргызской Республики можно охарактеризовать как благополучное. Но необходимо отметить повсеместно фиксируемые факты нарушения режима сна и бодрствования, характерные для детей вне зависимости от пола и места проживания.

Данный фактор (нарушение сна) выступает маркером общего переутомления и требует более углубленного психолого-педагогического исследования.

2. Сельские школьники 11–12-летнего возраста демонстрируют более высокий уровень социальной ответственности, выраженную мотивацию к академическим достижениям и высокую продуктивность, что обусловлено спецификой социализации и ранним вовлечением в трудовую деятельность. Городские школьники 11–12-летнего возраста характеризуются выраженным синдромом хронической усталости, что указывает на повышенную психоэмоциональную и информационную нагрузку.

3. Девочки 11–12-летнего возраста ориентированы на конформистские и адаптивные стратегии: они стремятся к высокой успеваемости, интеграции в школьную среду и выстраиванию конструктивных, доброжелательных взаимоотношений с педагогическим составом. Мальчики, несмотря на декларируемое стремление к успешной учебной и внеучебной деятельности, имеют иные приоритеты социализации: они обладают более широким кругом неформального общения, но при этом чаще демонстрируют конфликтное поведение во взаимодействии с учителями.

Литература:

1. *Анисимова Н.В.* Критерии здоровья школьника: показатели физического, психического и социального благополучия / Н.В. Анисимова // Известия высших учебных заведений. – 2013. – № 1 (1). – С. 102.
2. *Фоменко Н.В*. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития / Н.В. Фоменко // Вестник ТГПИ. – 2014. – С. 201.
3. *Калашникова Р.В*. Комплексная оценка физического здоровья и психоэмоционального состояния школьников / В.А. Бомин, П.И. Ермакова, Е.С. Зайцева // Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 6 (208). – С. 63.
4. *Мамытов А*. Кыргызстандын орто бийик тоолуу шарттарында жашаган башталгыч класстардын окуучуларынын дене тарбиясын критерийлик баалоонун негизинде жакшыртуу жолдору / А. Мамытов, Окен уулу Шумкарбек // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2025. – № 1 (65). – С. 4–10.
5. Итоговый отчет ЮНИСЕФ // Ситуация с положением детей в Кыргызстане. – 2021. – С. 24.
6. *Кулакова А.П.* Гендерные особенности дружеских отношений в старшем подростковом возрасте / А.П. Кулакова // Сб. статей с международным участием. – М., 2022. – С. 67.
7. *Иванова И.В.* Готовность сельских школьников к саморазвитию / И.В. Иванова // Педагогика сельской школы – 2022. – № 4 (14). – С. 37.
8. Устав Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. Изд. № 48. – 2014. URL: https://www.who.int/ru/about/governance/constitution (дата обращения: 28.08.2026).
9. *Магомедтагирова М.А*. Мальчики и девочки учатся по-разному: учет половых различий в образовательном процессе / М.А. Магомедтагирова // Форум молодых ученых. – 2020. – № 3 (43). – С. 252.
10. *Margy Fox Koepke*. Conflict in the Classroom: Gender Differences in the Teacher – Child Relationship / Margy Fox Koepke, Debra A. Harkins // Early education and development. – USA. – 2008. – P. 843–864.
11. *Блинков С.Н.* Сравнительный анализ физической подготовки сельских и городских школьников 7–17 лет Ульяновской области / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин // Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 7 (125). – С. 38.
12. Отчет ЮНИСЕФ. Исследование поведения детей школьного возраста в отношении здоровья // Кыргызская Республика. – 2022. – С. 20.
13. *Кодзоева Л.И.* Влияние гаджетов на здоровье детей и подростков / Л.И. Кодзоева, Т.И. Дударова, Л.Ю. Хантыгова, И.М. Могушкова // Сб. статей II Международной научно-практической конференции. – М., 2024. – С. 396.

УДК 37.015.33

Качкын уулу Алтынбек,
педагогика илимдеринин кандидаты, доцент,
Ж. Баласагын атындагы Кыргыз улуттук университети,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

Туратбек кызы Таалайгүл,
магистрант,
Ж. Баласагын атындагы Кыргыз улуттук университети,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ЖОГОРКУ БИЛИМ БЕРҮҮНҮ САНАРИПТЕШТИРҮҮ ШАРТЫНДА БАШТАЛГЫЧ КЛАССТАРДЫН БОЛОЧОК МУГАЛИМДЕРИНИН ЖАШОО ТУРУКТУУЛУГУ

Качкын уулу Алтынбек,
кандидат педагогических наук, доцент,
Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына,
Кыргызская Республика, город Бишкек

Туратбек кызы Таалайгүл,
магистрант,
Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Kachkyn uulu Altynbek,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,
Kyrgyz Republic, Bishkek

Turatbek kyzy Taalaygul,
Master's Student,
Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,
Kyrgyz Republic, Bishkek

LIFE RESILIENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Аннотация: *Жогорку билим берүүнүн санариптештирүү шарттарында башталгыч класстын болочоктогу мугалимдеринин кесиптик жана психологиялык даярдыгына өзгөчө көңүл бурулууда. Билим берүү чөйрөсүнүн тез өзгөрүлүп турган мезгилге бат көнүп кетүү*

үчүн жана стресстик кырдаалдарды жеңүүдө керектелүүчү жашоо туруктуулугун калыптандыруу маселеси актуалдуу экени талашсыз. Бул изилдөөнүн максаты – жогорку билим берүүнү санариптештирүү шартында болочоктогу башталгыч класстын мугалиминин жашоо туруктуулугунун өзгөчөлүктөрүн аныктоо. Макалада изилдөөнүн теориялык жана эмпирикалык методдору колдонулду, илимий адабияттарды талдоо, анкета алуу, психологиялык тестирлөө жана статистикалык методдор колдонулду.

Түйүндүү сөздөр: *жашоо туруктуулук, болочоктогу мугалимдер, билим берүүнү санариптештирүү, стресске туруштук берүү, педагогикалык билим берүү.*

Аннотация: *В условиях цифровизации высшего образования особое внимание уделяется профессиональной и психологической подготовке будущих учителей начальных классов. Несомненно, актуальной является проблема формирования жизнестойкости, необходимой для быстрой адаптации к стремительно меняющейся образовательной среде и преодолению стрессовых ситуаций. Цель данного исследования – выявить особенности жизнестойкости будущих учителей начальных классов в условиях цифровизации высшего образования. В статье были использованы теоретические и эмпирические методы исследования: анализ научной литературы, анкетирование, психологическое тестирование и статистические методы.*

Ключевые слова: *жизнестойкость, будущие учителя, цифровизация образования, стрессоустойчивость, педагогическое образование.*

Abstract*: In the context of the digitalization of higher education, special attention is being paid to the professional and psychological training of future primary school teachers. Undoubtedly, the issue of developing resilience, which is necessary for rapid adaptation to a rapidly changing educational environment and for overcoming stressful situations, is highly relevant. The purpose of this study is to identify the characteristics of resilience among future primary school teachers in the context of the digitalization of higher education. The article employed both theoretical and empirical research methods, including the analysis of scientific literature, questionnaires, psychological testing, and statistical methods.*

Keywords: *resilience, future teachers, digitalization of education, stress resistance, teacher education.*

Киришүү. Жогорку билим берүүнүн азыркы өнүгүү этабы билим берүү процессин активдүү санариптештирүү менен мүнөздөлөт. Бул процесс онлайн-платформаларды, аралыктан окутуу технологияларын жана окутуунун ар түрдүү санариптик инструменттерин билим берүү системасына кеңири киргизүүнү камтыйт. Мындай шартта предметтик жана методикалык компетенциялар менен катар эле жумшак көндүмдөрдүн, ошондой эле санариптик билим берүү чөйрөсүндө жаралуучу стресске туруктуулукту камсыз кылуучу көндүмдөрдүн маанизи өзгөчө жогорулайт.

Билим берүүнү санариптештирүү – бир жагынан билим алуунун мүмкүнчүлүктөрүн кеңейтет, ал эми экинчи жагынан – студенттердин психологиялык жүгүн жогорулатат. Жаңы технологияларды өздөштүрүү боюнча тынымсыз муктаждык, маалыматтардын интенсивдүүлүгү, белгисиздик жана кадимки мамилелердин формасынын өзгөрүшү стресске, эмоционалдык чыңалууга алып келип, окуу мотивациясын төмөндөтөт. Мына ушул шарттарда кыйынчылыктарды жеңүүгө, ишмердүүлүктү майнаптуу аткарууга жардам берүүчү инсандык сапат – жашоо туруктуулук өзгөчө ролду ойнойт [1].

Жашоо туруктуулук маселесине кызыгуунун көбөйгөнүнө карабай, анын санариптештирүү шартында болочоктогу башталгыч класстын мугалимдеринин калыптандыруу

маселеси жетиштүү изилдене элек. Бул көрүнүш аталган көйгөйдү тереңирээк талдоону жана чечүүнүн натыйжалуу жолдорун табууну талап кылат.

Изилдөөнүн максаты – жогорку билим берүүнү санариптештирүү шарттарында болочоктогу башталгыч класстын мугалиминин жашоо туруктуулугунун өзгөчөлүктөрүн аныктоо.

Изилдөөнүн милдеттери:

1. Психологиялык жана педагогикалык адабияттардагы «жашоо туруктуулук» түшүнүгүнүн теориялык негиздерин талдоо.

2. Жогорку билим берүүнү санариптештирүү студенттердин психологиялык абалына тийгизген таасирин кароо.

3. Болочоктогу башталгыч класстын мугалимдеринин жашоо туруктуулугунун деңгээлин аныктоо.

4. Педагогикалык багыттагы студенттердин жашоо туруктуулугун өнүктүрүү боюнча сунуштарды иштеп чыгуу.

«Жашоо туруктуулук» (hardiness) түшүнүгү батыш, россиялык жана ата мекендик психологияда өзгөчө жайылды. Бул багыттын түзүүчүлөрүнүн бири Сальваторе Мадди жашоо туруктуулукту инсандын максат коюу системасында 3 компонентти камтый турганын баса белгилеген, ишке аралашуу, көзөмөл жана тобокелдикти кабыл алуу. Анын көз караштарын Сьюзан Кобаса өнүктүрүп, стресске туруштук берүү жөндөмдүүлүгү жашоо туруктуулук менен байланышарын тастыктаган [2].

Россиялык психологияга Д. Леонтьев жашоо туруктуулукту изилдөөгө өзгөчө салым кошкон, ал hardiness түшүнүгүн адаптациялап, аны изилдөө методикасын түзгөн. Д. Леонтьев жашоо туруктуулукту инсандык ресурс катары карап, ийгиликтүү ыңгайлашууга жана психологиялык жыргалчылыкка жакшы шарт болорун баса белгилеген. Инсандын стресске туруштук берүү жана адаптациялык мүмкүнчүлүктөрү боюнча Л. Выготский, А. Леонтьев ж. б. изилдешкен [3; 4].

Жашоо туруктуулук барган сайын инсандын чөйрө менен өз ара аракеттенүүсүндө пайда болгон динамикалык мүнөздөмө катары чечмеленүүдө (Kobylińska, 2022; Sarwer, 2025). Педагогикалык психологияда жашоо туруктуулук мугалимдин маанилүү кесиптик сапаты катары каралат. В. Сластениндин пикири боюнча, заманбап мугалим кесиптик билимге гана ээ болбостон, стресске туруштук берген жана өзүн-өзү өнүктүрүү жөндөмдүүлүккө ээ болушу зарыл [5]. Е. Климов кесиптик ишмердүүлүккө психологиялык даярдык керек экенин белгилеп, ал эми даярдыктын негизги компоненти катары жашоо туруктуулуктун эмоциялык жүктөргө туруштук берүү мүмкүнчүлүгүн айткан [6].

Санариптик окутуу шарттарында эмоционалдык туруктуулук санариптик стресстин терс таасирин азайтып, санариптик жыргалчылыкты сактоого көмөк көрсөткөн маанилүү коргоочу фактор катары каралат. Бир катар авторлор белгилегендей, туруктуулук стрессти толугу менен жок кылбастан, аны кабыл алуу жана чечмелөө ыкмасын өзгөртүп, эмоционалдык чарчоонун жана адаптациялык кыйынчылыктардын алдын алат [7].

Ушуга байланыштуу окутуунун санариптик жана гибриддик формалары кеңири жайылып жаткан шартта студенттердин санариптик жүктү кандай кабыл алары, канчалык адаптациялык ресурстарга ээ экени жана санариптик жыргалчылыкты сактоодо эмоционалдык туруктуулуктун ролу эмпирикалык жактан изилдениши актуалдуу суроолордун бири. Мындай изилдөөлөр студенттердин санариптик чөйрөгө ийгиликтүү ыңгайлашуу механизмдерин түшүнүүгө мүмкүнчүлүк берет.

Айрыкча, бул маселе болочоктогу башталгыч класстардын мугалимдерин даярдоо процессинде өзгөчө актуалдуу болуп саналат. Себеби мугалимдин кесиптик ишмердиги жогорку деңгээлдеги эмоционалдык катышууну, рефлексияны, жоопкерчиликти жана үзгүлтүксүз коммуникацияны талап кылат. Ушуга байланыштуу болочок мугалимдерди даярдоодо алардын өзүнүн иш-аракеттерин аңдап-түшүнүүсүнө, тажрыйбасын талдоосуна жана кесиптик өнүгүүсүнө өзгөчө көңүл буруу зарыл. Бул жагынан алганда, Качкын

уулу А. рефлексивдүү мугалимдин маанисин белгилеп, аны «ойлонгон, талдаган жана өзүнүн тажрыйбасын изилдеген чебер адис. Ал ынтызар угуучу, акылдуу байкоочу, зирек шерик жана өзүнүн кесибинен чарчабаган, дайыма өнүгүүгө умтулган түбөлүктүү окуучусу» катары мүнөздөйт [8]. Демек, рефлексивдүүлүк мугалимдин кесиптик компетенттүүлүгүн камсыз кылуучу маанилүү сапаттардын бири болуп саналат. Муну менен катар жүргүзүлгөн изилдөөлөр болочок мугалимдердин жогорку эмоционалдык туруктуулукка, эмпатияга, өзүн-өзү жөнгө салууга, өзүнүн аракеттерин аңдап билүүгө жана башкарууга жөндөмдүү болушу зарылдыгын көрсөтүүдө. Аталган сапаттар мугалимдердин санариптик билим берүү чөйрөсүндө натыйжалуу иш алып баруусуна гана эмес, ошондой эле кесиптик жыргалчылыгын сактоосуна жана үзгүлтүксүз кесиптик өнүгүүсүнө өбөлгө түзөт.

Марк Пренскинин изилдөөсүндө «санариптик аборигендер» деген түшүнүк киргизилген, анда азыркы студенттердин маалыматты кабыл алууда айырмасы бар экенин белгилеген [9]. Ошол эле мезгилде Нил Селвин билим берүү процессине санариптик технологиялардын таасирин карап, оң жактарына токтолуп, ошону менен бирге стресстин көбөйүшү, чарчоо ж. б. сыяктуу тобокелдиктер баса белгилеген [10, 33-б.].

Бул жагынан өзгөчө аялуу топ студенттер болуп саналат, алар үчүн санариптик чөйрө көптөгөн функцияларды аткарат: билим берүү, баарлашуу, көңүл ачуу жана компенсациялык. Акыркы функциялар боюнча Т.А. Коңурбаев менен Д.С. Жаркимбаева «эгерде студенттер күнүнө 4 сааттан ашык компьютердик оюндарда отурушса, анда аларда көз карандуулук пайда болуп, психологиялык жана коомдук көйгөйлөргө алып келерин» баса белгилешет [11]. Санариптик мейкиндикте студенттер психологиялык чарчоого, жалкоолукка, окуу мотивациясынын төмөндөшүнө жана тынчсызданууже депрессиялык абалдын өнүгүшүнө алып келиши толук мүмкүн.

Санариптик стресстин терс таасири академиялык жетишкендиктерге гана эмес, психологиялык иштөөнүн кеңири чараларына, анын ичинде студенттердин субъективдүү жыргалчылыгына, эмоционалдык абалына жана жалпы жашоо сапатына да таасирин тийгизерин окумуштуулар баса белгилешет [12].

Заманбап изилдөөлөр көрсөткөндөй, санариптик билим берүү чөйрөсү студенттердин психологиялык абалына оң жана терс таасир этет. А. Асмоловдун эмгектеринде санариптик трансформацияда – белгисиздик шарттарында студенттердин адаптациялык жана жеке ресурстарын өнүктүрүү зарыл экени айтылат [13].

Бир катар изилдөөлөр көрсөткөндөй, жашоо туруктуулук санариптик жүк менен жыргалчылыктын өз ара аракеттенүүсүнүн татаал механизмдерине киргизилген. An et al. (2025) санариптик чарчоо академиялык жыргалчылыкты төмөндөтөт деп белгилейт, бирок бул таасир жогорку туруктуулукка жана колдоочу инсандык ресурстарга ээ студенттерде анча байкалбайт.

Giray et al. (2024) изилдөөсүндө студенттер санариптик стресс менен күрөшүүнүн ар кандай стратегияларын (анын ичинде качуу жана активдүү стратегияларды) колдонорун көрсөттү, ал эми жашоо туруктуулугу жогору студенттер проактивдүү ыкмаларга көбүрөөк кайрылышат (мисалы, когнитивдик кайра баалоо жана убакытты структуралаштыруу) [14].

Жеке ресурстар менен катар, изилдөөчүлөр санариптик окутуу контекстинин маанилүүлүгүн белгилешет. Гибриддик технологияларды кабыл алуу уюштуруучулук жана технологиялык колдоо жетишсиз болгондо, технострессти күчөтөт, башкача айтканда, стресс технологиядан эмес, айланачөйрөнүн жана студенттердин даярдыгынын талаптарынын дал келбегендигинен келип чыгат.

Изилдөөнүн методологиясы. Бул изилдөө – жогорку билим берүү системасы санариптешип жаткан учурда болочоктогу башталгыч класстын мугалимдеринин жашоодогу кыйынчылыктарга туруштук берүү жөндөмүнүн өзгөчөлүктөрүн аныктоого арналган практикалык изилдөө. Изилдөөдө

теориялык маалыматтар талданып, алардын негизинде эмпирикалык (тажрыйбалык) изилдөө жүргүзүлгөн.

Изилдөөнүн тандоосу. Изилдөөгө Ж. Баласагын атындагы Кыргыз улуттук университетинин И.Ч. Исамидинов атындагы педагогикалык институттун 2–4-курстарда окуган студенттери катышышты. Бул өз учурунда билим берүүнү санариптештирүү шартында жашоо туруктуулукту аныктоонун деңгээлин аныктоого жакшы шарт түздү.

Изилдөө процессинде төмөндөгү **метод** колдонулган:

- С. Мадинин жашоо туруктуулук тести, Д.А. Леонтьев жана Е.И. Рассказованын адаптациясында («Hardiness Survey» методикасы).

Тесттерди колдонуудагы комплекстүү мамиле болочоктогу башталгыч класстын мугалимдеринин жашоо туруктуулугунун деңгээлин аныктоого жана аны билим берүүнү санариптештирүү шарттарында калыптандыруунун өзгөчөлүктөрүн билүүгө жардам берди.

Изилдөөнүн жыйынтыктары. Эмпирикалык изилдөөнүн натыйжасында башталгыч класстын мугалимдеринин жашоо туруктуулугунун деңгээли жана анын жогорку билим берүү шарттарында ишке ашуусунун өзгөчөлүктөрү аныкталды.

С. Маддинин методикасы боюнча (Д.А. Леонтьев жана Е.И. Рассказованын адаптациясында), тестирлөөнүн жыйынтыктары көрсөткөндөй, студенттердин көбүнчөсү орто деңгээлдеги жашоо туруктуулукту көрсөтүштү (1-таблица):

1-таблица – Студенттердин жашоо туруктуулугунун деңгээли

Жашоо туруктуулуктун деңгээли	Студенттердин % катышы
Жогору	27 %
Орто	48 %
Төмөн	25 %

Тереңирээк талдоо көрсөткөндөй, жашоо туруктуулуктун көбүрөөк аныкталган компоненти, бул ишке аралашкандык, ал эми көзөмөл жана тобокелдикти кабыл алуу компоненттери азыраак деңгээлди көрсөттү. Бул студенттер окуу процессине жакшы кошулганын, бирок өз алдынча чечим кабыл алууда жана санариптик чөйрөгө адаптацияланууда кыйынчылыкка туш болорун көрсөтүп турат.

Жогору санариптик билимди көрсөткөн студенттердин жашоо туруктуулугунун деңгээли дагы жогору экени аныкталды. Ал эми санариптик технологияларга жакшы көнө албаган студенттердин стрессинин деңгээли жогору болду.

Изилдөөнүн жыйынтыктары көрсөткөндөй, санариптик билим берүү чөйрөсү студенттердин туруктуулугуна кош таасирин тийгизет. Бир жагынан, ал окуу мүмкүнчүлүктөрүн кеңейтет, билим берүү ресурстарынын жеткиликтүүлүгүн жогорулатат жана автономияны өнүктүрүүгө өбөлгө түзөт. Экинчи жагынан алганда, ал когнитивдик жүктү көбөйтөт, жаңы технологияларга туруктуу адаптациялоону талап кылат жана эмоционалдык стрессти жаратышы мүмкүн.

Студенттер төмөндөгүлөрдү стресстик фактор катары аныкташкан:

• жогорку маалымат жүктөмү;

• санариптик платформалардын ортосунда тынымсыз өтүү зарылчылыгы;

• окутуучулар жана тайпалаштар менен жандуу баарлашуунун аздыгы;

• онлайн-чөйрөдө иштөөдө техникалык кыйынчылыктар.

Ошентип, изилдөө болочоктогу башталгыч класстын мугалимдеринин туруктуулук деңгээли басымдуу түрдө орточо экенин көрсөттү, санариптик билим берүү чөйрөсү окуучулардын стресске туруктуулугун жана адаптивдик жөндөмдүүлүгүн өнүктүрүүгө олуттуу фактор катары таасир этет.

Жыйынтыктарды талкуулоо. Изилдөөнүн жыйынтыгында алынган маалыматтар

болочоктогу башталгыч класстын мугалимдеринин туруктуулугу жогорку окуу жайларындагы санариптик өзгөрүүлөргө ийгиликтүү ыңгайлашууга жардам берген маанилүү жеке сапат экенин көрсөттү. Студенттердин көпчүлүгүндө туруктуулуктун орточо деңгээлде болушу алардын стресс менен күрөшүүгө белгилүү бир мүмкүнчүлүгү бар экенин билдирет. Бирок ошол эле учурда санариптик билим берүү чөйрөсүндө тез өзгөрүүлөргө ылайыкташуу, кыйынчылыктарды башкаруу жана тобокелдиктерди туура кабыл алуу көндүмдөрү жетиштүү деңгээлде өнүкпөгөнү байкалат.

Туруктуулуктун компоненттеринин талдоосу «ишке аралашуу» компоненти эң өнүккөн, ал эми «көзөмөлдөө» жана «тобокелдиктерди кабыл алуу» көрсөткүчтөрү начарыраак экенин көрсөттү. Бул педагогикалык багыттагы студенттер негизинен академиялык тапшырмаларды аткарууга жана билим берүү процессине катышууга багытталгандыгы менен түшүндүрсө болот, бирок белгисиз жагдайларда жана санариптик чөйрөдө өз алдынча чечим кабыл алуу талап кылынганда кыйынчылыктарга туш болушат.

Алынган натыйжаларды С. Мадди жана Д. Леонтьевдин изилдөөлөрү менен салыштыруу жалпы мыйзам ченемдүүлүктү ырастайт: жашоо туруктуулук стресске туруктуулуктун жана ийгиликтүү жеке адаптациянын негизги фактору болуп саналат. Д.А. Леонтьев белгилегендей, туруктуулуктун жогорку деңгээли стресстик кырдаалдар менен натыйжалуу күрөшүүгө жана психологиялык бейпилдикти сактоого өбөлгө түзөт.

Бул жыйынтыктар санариптик чөйрөнүн студенттерге тийгизген таасири тууралуу башка изилдөөлөргө да шайкеш келет. Нил Селвин жана Марк Пренский өз эмгектеринде санариптештирүү студенттердин ой жүгүртүүсүнө жана окуу жүгүнө кошумча күч келтирерин, ошондой эле жаңы шарттарга ылайык күрөшүү стратегияларын талап кыларын белгилешкен. Биздин изилдөө да санариптик көндүмдөрдүн жетишсиздиги жана маалыматтын өтө көп болушу студенттердин психологиялык туруктуулугун төмөндөтүшү мүмкүн экенин көрсөттү [9; 10].

Алынган жыйынтыктарды талдоо көрсөткөндөй, аныкталган өзгөчөлүктөр болочок мугалимдердин кесиптик калыптануу этабы менен байланыштуу. Студенттер бир жагынан педагогикалык кесиптик көндүмдөрдү өздөштүрсө, экинчи жагынан санариптик билим берүү чөйрөсүнө да ылайыкташууга мажбур болушат. Мындай кош багыттагы талаптар алардын ички стрессин күчөтүп, өзүн-өзү жөнгө салуу жана эмоцияларын башкара билүү көндүмдөрүн өнүктүрүүнү талап кылат.

Бул изилдөөнүн илимий жаңылыгы – жогорку билим берүүнү санариптештирүү шартында болочок башталгыч класстардын мугалимдеринин туруктуулугунун маанисин так аныктоосунда. Мурунку изилдөөлөргө салыштырмалуу, бул эмгекте санариптик адаптация деңгээли менен туруктуулуктун компоненттеринин өз ара байланышы өзгөчө каралган. Натыйжада санариптик компетенттүүлүк психологиялык ийкемдүүлүктү жана стресс менен күрөшүү жөндөмүн өнүктүрүүгө таасир этүүчү маанилүү фактор экени көрсөтүлдү.

Ошентип, изилдөөнүн жыйынтыктары туруктуулукту адамдын өзгөрүп туруучу жана өнүгүп туруучу жеке ресурсу катары тереңирээк түшүнүүгө мүмкүнчүлүк берет. Ошондой эле билим берүүнү санариптик трансформациялоо шартында болочоктогу мугалимдердин стресске туруктуулугун атайын жана максаттуу түрдө өнүктүрүү зарыл экенин көрсөтөт.

Жыйынтык. Изилдөө жогорку билим берүүнү санариптештирүү шартында болочок башталгыч класстын мугалимдеринин жашоо туруктуулугунун өзгөчөлүктөрүн аныктады. Жыйынтыктар көрсөткөндөй, студенттердин көпчүлүгүндө туруктуулуктун орточо деңгээли байкалган. Туруктуулуктун компоненттеринин ичинен ишке аралашуу эң жакшы өнүккөнү аныкталды, башкача айтканда, студенттер окуу процессине активдүү катышууга жана өз ишине кызыгуу көрсөтүүгө жөндөмдүү. Ал эми көзөмөлдөө жана тобо-

келдиктерди кабыл алуу деңгээли салыштырмалуу төмөн болгон. Бул студенттердин санариптик билим берүү чөйрөсүндөгү кыйынчылыктарды башкаруу жана өзгөрүүлөргө ишенимдүү ылайыкташуу көндүмдөрү толук калыптана электигин көрсөтөт.

Алынган маалыматтардын негизинде жогорку окуу жайлары үчүн төмөнкү сунуштарды түзүүгө болот:

• педагогикалык адистикте окуган студенттерге психологиялык колдоо көрсөтүү программаларын жана туруктуулукту үйрөтүүнү ишке ашыруу;

• болочок мугалимдердин санариптик компетенттүүлүгүн өнүктүрүү боюнча аракеттерди күчөтүү;

• окуу процессинде өзүн-өзү жөнгө салуу, стрессти башкаруу жана эмоционалдык туруктуулук көндүмдөрүн өнүктүрүү.

Ошентип, жашоо туруктуулук болочоктогу башталгыч класстын мугалимдери үчүн маанилүү жеке ресурс болуп саналат, ийгиликтүү кесиптик даярдыкты жана жогорку билим берүүнү санариптештирүүгө адаптациялоону камсыз кылат.

Адабияттар:

1. *Maddi S.R.* Hardiness: The courage to grow from stresses / S.R. Maddi. – Dordrecht: Springer, 2006. – 309 p.
2. *Kobasa S.C.* Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness / S.C. Kobasa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1979. – Vol. 37. – № 1. – P. 1–11.
3. *Леонтьев Д.А.* Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
4. *Leontiev D.A.* The concept of personal potential in psychology: theory and empirical research / D.A. Leontiev // Psychology in Russia: State of the Art. – 2011. – Vol. 4. – P. 37–56.
5. *Сластёнин В.А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
6. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
7. *Norabuena-Figueroa R.P.* Цифровые педагогические практики и академический стресс студентов в условиях цифровизации высшего образования / R.P. Norabuena-Figueroa, A. Deroncele-Acosta, H.M. Rodríguez-Orellana и др. // Applied Sciences. 2025. – Т. 15. – № 3. – С. 1487. DOI: https://doi.org/10.3390/app15031487
8. *Качкын уулу А.* Психологиялык-педагогикалык милдеттерди жана кырдаалдарды чечүүдө мугалимдин рефлексиясынын ролу / Качкын уулу А. // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2022. – № 1 (56). – С. 120–123.
9. *Prensky M.* Digital natives, digital immigrants / M. Prensky // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9. – № 5. – P. 1–6.
10. *Selwyn N.* Education and Technology: Key Issues and Debates / N. Selwyn. – London: Bloomsbury Academic, 2011. – 208 p.
11. *Коңурбаев Т.А.* Социально-педагогические условия профилактики смартфонзависимости у подростков в образовательной среде / Т.А. Коңурбаев, Д.С. Жаркинбаева // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2026. – № 1 (68). – С. 91–100.
12. *Hargreaves A.* Professional capital: Transforming teaching in every school / A. Hargreaves, M. Fullan. – New York: Teachers College Press, 2012. – 240 p.
13. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
14. *Zayed A.M.* Digital resilience, digital stress, and social support as predictors of students' academic well-being / A.M. Zayed // Journal of Education and Training Studies. – 2024. – Т. 12. – № 3. DOI: https://doi.org/10.11114/jets.v12i3.6894

Рецензент:

Т.А. Коңурбаев,
психология илимдеринин кандидаты

Хамзина Сауле Аскаровна,
аспирант,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ: СТРУКТУРИРОВАННЫЙ ОБЗОР ОПЫТА ФИНЛЯНДИИ, ЭСТОНИИ И СИНГАПУРА

Хамзина Сауле Аскаровна,
аспирант,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

МУГАЛИМДЕРДИН КЕСИПТИК ИШМЕРДИГИН БААЛОО СИСТЕМАЛАРЫ: ФИНЛЯНДИЯ, ЭСТОНИЯ, СИНГАПУРДУН ТАЖРЫЙБАСЫНА ТҮЗҮМДӨШТҮРҮЛГӨН СЕРЕП

Khamzina Saule Askarovna,
Postgraduate student,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

TEACHER PROFESSIONAL PERFORMANCE APPRAISAL SYSTEMS: A STRUCTURED REVIEW OF THE EXPERIENCES OF FINLAND, ESTONIA AND SINGAPORE

Аннотация: *В статье представлен обзор систем оценивания профессиональной деятельности учителей Финляндии, Эстонии и Сингапура. На основе изучения нормативных документов, официальных материалов и международных исследований рассмотрены цели, процедуры и направления использования результатов оценки. Выявлены особенности соотношения развивающей и подотчетной функций, участия учителя и связи оценки с профессиональным развитием, карьерой и оплатой труда. Определены компоненты, которые могут быть адаптированы в Кыргызстане.*

Ключевые слова: *оценка профессиональной деятельности учителя, формирующая и суммативная оценка, модели оценки, профессиональные стандарты, непрерывное профессиональное развитие.*

Аннотация: *Макалада Финляндиядагы, Эстониядагы жана Сингапурдагы мугалимдердин кесиптик ишмердигин баалоо системаларына сереп берилген. Ченемдик документтердин, расмий материалдардын жана эл аралык изилдөөлөрдүн негизинде баалоонун максаттары, жол-жоболору жана натыйжаларын пайдалануу каралган. Баалоонун өнүктүрүүчү жана отчеттуулук функцияларынын өз ара катышы, мугалимдин*

баалоого катышуусу, ошондой эле баалоонун кесиптик өнүгүү, карьералык өсүү жана эмгек акы менен байланышы боюнча өзгөчөлүктөр аныкталган. Кыргызстанда колдонууга ылайыкташтырылышы мүмкүн болгон компоненттер белгиленген.

Түйүндүү сөздөр: *мугалимдин кесиптик ишмердигин баалоо, калыптандыруучу жана жыйынтыктоочу баалоо, баалоо моделдери, кесиптик стандарттар, үзгүлтүксүз кесиптик өнүгүү.*

Abstract: *The article reviews teacher appraisal systems in Finland, Estonia and Singapore. Drawing on regulatory documents, official materials, and international research, it examines the purposes, procedures, and uses of appraisal results. The analysis identifies distinctive features concerning the balance between the developmental and accountability functions of appraisal, teacher participation, and the links between appraisal, professional development, career progression, and remuneration. It also identifies components that could be adapted for use in Kyrgyzstan.*

Keywords: *teacher appraisal, formative and summative appraisal, appraisal models, professional standards, continuing professional development.*

Введение. Понимание роли учителя как ключевого фактора происходящих трансформационных процессов в образовании делает вопрос оценки его профессиональной деятельности особенно актуальным. Основой оценки профессиональной деятельности учителя в новых условиях должны стать четкая и понятная как педагогам, так и сообществу модель профессиональных компетенций и профессиональные стандарты. При этом процесс оценки будет встраиваться в цикл непрерывного профессионального развития педагога, следуя за программами обучения, повышения квалификации, отработкой новых навыков и нового содержания, заложенного в обновленных государственных стандартах. Международные исследования [1] отмечают, что системы оценки учителей постоянно совершенствуются, адаптируясь к меняющимся требованиям, и учитывают тенденции передовой практики по мере их появления. В Кыргызстане в настоящий момент уже обновляется система оценки профессиональной деятельности учителя, поэтому в данной статье считаем важным рассмотреть ее возможные теоретические основания и практический опыт стран, демонстрирующих высокие результаты обучения согласно международным рейтингам.

В публикациях на тему оценки деятельности учителя активно разрабатывается представление о том, какой она должна быть сегодня. По мнению Дарлинг-Хаммонд [2], одной из самых авторитетных исследовательниц данной темы, наряду с четко определенными стандартами результатов обучения учащихся, подкрепленными качественными учебными материалами и инструментами оценивания, качественная система оценки учителя должна включать пять ключевых элементов:

1. Единые профессиональные стандарты педагогической деятельности, действующие на уровне всей системы образования и разделяемые профессиональным педагогическим сообществом.
2. Оценивание профессиональной деятельности на основе установленных стандартов, используемое при подготовке, лицензировании и сертификации учителей.
3. Локальные системы оценивания практической деятельности учителя, основанные на множественных источниках данных и согласованные с едиными профессиональными стандартами.
4. Система организационной и профессиональной поддержки, обеспечивающая надлежащую подготовку экспертов, проводящих оценивание; наставничество; а также принятие обоснованных кадровых решений по результатам оценивания.
5. Согласованная с системой оценивания программа профессионального обучения и развития профессиональных компетенций учителей.

Несмотря на относительную изученность составляющих эффективной системы оценки педагогической деятельности, практика и опыт образовательных систем показывают значительную вариативность реализации. Поэтому логичен вывод специалистов, сделанный по результатам исследований последних десятилетий о том, что «система оценки педагогов должна учитывать особенности территории, локальную специфику организации учебного процесса, адаптировать базовые требования к профессиональной деятельности педагога к указанным условиям его функционирования» [3, с. 128]. Соответственно, невозможен прямой перенос зарубежных концепций и опыта оценки деятельности учителей при построении отечественной системы, равно как и прямой перенос «идеальных» моделей, полученных в результате исследований, однако их анализ позволяет сделать предложения по разработке содержания и формата таких оценок.

Учитывая поставленные стратегические задачи перед общим 12-летним образованием, связанные с повышением качества преподавания в школах, нам представляется продуктивным изучение методических и практических подходов к оценке деятельности педагогов в так называемых высокоэффективных образовательных системах.

Целью данной статьи является аналитический обзор систем оценивания профессиональной деятельности учителей в Финляндии, Эстонии и Сингапуре. Наша задача – раскрыть нормативные основания, организационные механизмы, методы и последствия оценивания, а также определить условия, при которых оценивание способствует профессиональному развитию учителей. Исследование выполнено в формате структурированного аналитического обзора документов с элементами межстранового сопоставления. Выбор стран обусловлен устойчивыми высокими образовательными результатами этих стран, в том числе по результатам международных сравнительных оценок, различиями в степени централизации управления образованием и разнообразием подходов к сочетанию оценивания, профессионального развития и карьерного продвижения учителей.

Методы исследования. Посредством общенаучных методов анализа, сравнения, обобщения выявлены характеристики систем оценки деятельности учителей выбранных стран по зарубежным публикациям. В качестве источников были использованы нормативные и программные документы органов управления образованием рассматриваемых стран, официальные описания процедур оценивания и карьерного развития учителей, международные отчеты, а также рецензируемые научные публикации. Были проведены обзор и внутристрановой анализ, а также сопоставление моделей по основным параметрам оценки: цели и функции оценивания; нормативная и компетентностная основы; предмет оценивания; участники, инструментарий и периодичность; использование результатов. Интерпретация результатов основывалась на принципе функционального разграничения оценивания: отдельно рассматривались его формирующая и подотчетная функции. Согласно Миллман [4], целью формирующей оценки является выявление сильных и слабых сторон учителя и планирование соответствующих действий по поддержке его профессионального развития. Результаты суммативной оценки обеспечивают основу для принятия административных решений, карьерного продвижения, назначений и заработной платы педагогов. В некоторых источниках эти цели называют развивающей целью и целью подотчетности [5].

Обзор не претендует на систематический охват всех публикаций и основан преимущественно на документах, доступных на английском и русском языках. Официально закрепленные процедуры могут отличаться от практики их реализации в отдельных школах и регионах рассматриваемых стран.

Основное содержание: обзор систем оценки деятельности учителя

Системе оценивания Финляндии характерно отсутствие единой национально регулируемой формальной оценки деятельности

учителя [6]. Национального профессионального стандарта учителя, задающего уровни профессиональной деятельности, не существует, но есть квалификационные требования для допуска к педагогической профессии. Так, например, предметному учителю основной и старшей школы требуются степень магистра и не менее 60 кредитов педагогических дисциплин, установлены также требования к предметной подготовке и языковой компетентности. Но это прежде всего требования к квалификации и входу в профессию, но не стандарты, относительно которых ежегодно оценивается деятельность уже работающего педагога. Финская система не опирается на жесткие методы сбора данных или результаты стандартизированных тестов при оценке профессиональной компетентности учителей. Решение о том, проводится ли оценивание учителей и каким образом оно осуществляется, относится к сфере местной автономии.

Муниципалитеты самостоятельно разрабатывают локальные рамки оценивания, нередко в сотрудничестве с профсоюзом учителей и в рамках коллективных соглашений. Нормативно предусматривается, что решение о повышении заработной платы работника в целом должно основываться на оценке результатов его профессиональной деятельности. Поэтому оценка профессиональной деятельности может проводиться, например, в рамках так называемой развивающей беседы директора школы с учителем, которая фокусируется на планировании предстоящего учебного года, потребностях учителя и его планах профессионального развития. От учителей ожидается готовность рефлексировать над собственной профессиональной деятельностью и ее качеством, а также постоянно поддерживать и развивать свои профессиональные компетенции. Следовательно, предмет, инструменты и периодичность оценки не унифицированы на национальном уровне: они определяются локально, а учитель участвует в оценивании через рефлексию, обсуждение профессиональных целей и планирование развития.

Данные TALIS[1]-2024 подтверждают специфику финской модели: Финляндия находится среди систем с наименее интенсивным формальным оцениванием учителей в сравнении с другими системами [7]. Только 62 % учителей работают в школах, где директор формально оценивает их не реже одного раза в год, тогда как среднее значение стран ОЭСР составляет 88 %. Более того, по сообщениям директоров, 35,4 % финских учителей вообще никогда не проходят формальное оценивание, что является одним из самых высоких показателей среди 55 сравниваемых в TALIS систем.

Таким образом, особенность финской модели состоит в сочетании высокого уровня профессиональной автономии и рефлексии с достаточно слабой формализацией внешней индивидуальной оценки учителя: ответственность за качество деятельности переносится на профессионализм самого учителя, руководителя школы и локальные процессы развития. Важный компонент системы – высокие квалификационные требования на входе в профессию, которые играют, с нашей точки зрения, ключевую роль в существовании данной модели оценки. Отбор претендентов еще на этапе поступления на педагогические специальности, промежуточная аттестация с участием учителей-практиков на каждом курсе университета, тестирование на месте будущей работы, стажировка как пробная оцениваемая практика входа в профессию – эти оценочные процедуры на раннем этапе входа в профессию позволяют в дальнейшем получить самостоятельного, ответственного и рефлек-

[1] TALIS – масштабное международное исследование условий работы и практики преподавания учителей и руководителей школ, которое проводит ОЭСР.

сирующего профессионала, заинтересованного в постоянном профессиональном развитии. Российские исследователи эти усилия финских учителей по профессиональному саморазвитию выделили в качестве ключевого элемента оценки, заключая, что Финляндия использует оценку учителей как способ профессионального развития и расширения прав и возможностей учителей, а не как систематический инструмент, играющий ключевую роль в принятии административных решений [8].

Система оценки деятельности учителя в Эстонии децентрализована, основана на профессиональных стандартах и четырехступенчатой карьерной модели. Профессиональные квалификационные стандарты учителя описывают характер работы и совокупность знаний, умений и установок – то есть требования к компетентности, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности на нескольких квалификационных уровнях [9]. В 2025 году стандарты были обновлены, и теперь в них определены такие навыки, как способность к анализу и синтезу, к обучению, сотрудничеству, инновационная компетентность, ориентация на ценности, психологическая устойчивость, цифровая компетентность, и др. Новая карьерная модель, введенная в 2026 году, состоит из четырех ступеней, связанных с определенным уровнем квалификации и заработной платы [10]: 1-я ступень – начинающий учитель, предназначена для поддержки вхождения в профессию и приобретения полной профессиональной квалификации; 2-я – учитель-специалист, соответствующий всем базовым квалификационным требованиям (коэффициент зарплаты 1.0); 3-я – старший учитель-педагог, доказавший повышенные компетенции перед комиссией или через систему подтверждения профессиональных квалификаций (коэффициент 1.1), и 4-я – мастер-учитель – это высший уровень, на котором оценивается вклад педагога в развитие всей системы образования, методическую работу и наставничество (коэффициент 1.3).

Таким образом, эстонская модель расширяет предмет оценивания от оценки преподавания до оценки профессионального влияния и лидерства внутри и вне организации. Присвоение базовых ступеней «Начинающий учитель» и «Учитель» осуществляется директором школы без заявления педагога, тогда как переход на ступени «Старший учитель» и «Учитель-мастер» является добровольным и инициируется самим учителем. Карьерная ступень «Старший учитель» может быть присвоена директором, если учитель уже имеет соответствующую профессиональную квалификацию 7-го уровня. В случаях если учитель не обладает соответствующей профессиональной квалификацией, но считает, что по своим знаниям, умениям и компетенциям достиг уровня, установленного соответствующим профессиональным стандартом, карьерную ступень может присвоить специальная комиссия после рассмотрения документов учителя.

Для получения ступени учителя-мастера педагог должен предварительно пройти внешнее оценивание и получить профессиональную квалификацию «Учитель-мастер, уровень 8». Оценивание, проводимое национальным органом присвоения квалификаций, включает анализ электронного портфолио и самоанализ, собеседование, а при необходимости – наблюдение практической деятельности учителя. В целом отметим, что многие эксперты считают, что «успехи в образовании обеспечивают в основном хорошо подготовленные учителя, которых готовят только в двух крупных исследовательских университетах Эстонии» [11].

Модель оценки Эстонии сочетает использование оценки учителей в рамках формальной карьерной структуры с формирующим оцениванием как регулярно проводимой оценки на уровне школы [12]. Регулярное оценивание профессиональной деятельности проводится директором школы и другими представителями школьного руководства. Как правило, процесс включает наблюдение за профессиональной деятель-

ностью учителя, а по его завершении составляется письменный отчет. Отметим, что сочетание внутреннего и внешнего оценивания было характерно для страны и до последних нововведений, что подтверждается публикациями, охватывающими предыдущие годы [13].

Таким образом, эстонская модель оценки деятельности учителя сочетает два самостоятельных процесса оценивания: внутришкольное формирующее оценивание, ориентированное преимущественно на развитие компетенций, и добровольное суммативное оценивание, предназначенное для подтверждения более высокого профессионального уровня в соответствии с профессиональными стандартами и ступенями карьеры. Учитель включен в оба контура оценки: во внутришкольном он участвует в анализе своей деятельности и получает обратную связь, а в карьерном самостоятельно инициирует процедуру и представляет портфолио и самоанализ. Сильной стороной модели можно также считать четкую опору на стандарты, которые задают общую рамку профессионального развития.

Рассмотрим систему оценки эффективности учителей в Сингапуре, где с 2005 года внедрена и используется Enhanced Performance Management System (EPMS) – комплексная компетентностно-ориентированная система управления профессиональной деятельностью и развитием педагогических кадров, которая используется одновременно для оценки деятельности, определения профессиональных потребностей, карьерного продвижения и вознаграждения [14]. В ней не регламентируется в деталях порядок проведения оценки, а набор ожидаемых результатов и компетенций намеренно сформулирован в широком ключе. Система содержит компетенции и три ключевые области результатов: а) результаты, связанные с учащимися; б) профессиональные результаты (собственное профессиональное развитие учителя, участие в профессиональном обучении, а на соответствующих карьерных уровнях – развитие, наставничество и поддержка других педагогов и в) организационные результаты, т. е. вклад учителя в развитие школы, работу команд и комитетов, взаимодействие с родителями и более широким школьным сообществом.

Особенность EPMS состоит в том, что система задает общие результаты, но конкретные показатели, по которым оценивается их проявление, остаются в компетенции директора и оценщиков. Таким образом, оценивание деятельности учителей структурировано по ключевым областям, носит комплексный характер и не сводит эффективность деятельности учителя к результатам учащихся. Оценивание проводится ежегодно, но фактически представляет собой цикл продолжительностью в учебный год – от этапа постановки профессиональных задач в индивидуальных планах профессионального развития педагога, последующих промежуточных обсуждений и корректировок до итогового оценивания и принятия решения о карьерном продвижении и материальных стимулах. Сам учитель активно участвует в годовом цикле через согласование целей, промежуточное обсуждение результатов и корректировку индивидуального плана, тогда как итоговое решение формируется руководителями.

Интересно, что данные TALIS-2024 показывают сочетание регулярного оценивания с высокой профессиональной автономией. Так, 99 % сингапурских учителей, работающих в школах, где оценивание проводится как минимум ежегодно, сообщают о значительной или полной автономии в реализации учебной программы, выборе методов и стратегий преподавания, т. е. регулярное оценивание здесь не сопровождается снижением автономии профессиональной деятельности.

Итоговое оценивание направлено на определение того, достиг ли педагог согласованных целей и готов ли он к следующему этапу карьерного продвижения и выполнению дополнительных профессиональных функций, а также на выявление областей, в которых ему может потребоваться дальнейшая поддержка. В ежегодном итоговом

оценивании участвуют директор школы, а также другие представители руководящего состава школы и руководитель школьного кластера, осуществляющий надзор за процедурой. На этом этапе индивидуальная оценка переходит в процедуру коллегиальной калибровки оценок учителей, в ходе которой группа руководителей-оценщиков сопоставляет и обсуждает оценки педагогов для обеспечения большей объективности.

В материалах Министерства образования Сингапура подчеркивается, что для эффективной работы системы необходима специальная подготовка школьных руководителей к справедливому и объективному оцениванию, принимаемые ими решения имеют высокую значимость для учителя, так как развивающие элементы сосуществуют с решениями, касающимися последующей карьеры и материальных стимулов [15].

То есть система совмещает задачи подотчетности, карьерной дифференциации и профессионального развития, соединяя формирующую и суммативную функции в одном цикле оценивания, что может вызывать определенные трудности для открытого обсуждения учителями сложностей и проблем преподавания. Но при этом система обеспечивает непрерывную связь оценки, повышения квалификации, карьерного планирования и кадровой поддержки, что, безусловно, можно считать сильной стороной данной модели.

Выводы. В целом представленный обзор моделей еще раз подтвердил принципиальное различие формирующего и суммативного оценивания в отношении профессиональной деятельности педагога; важность профессиональных стандартов или моделей компетенций учителя в качестве общей нормативной и референтной основы, позволяющей описывать качество педагогической деятельности через наблюдаемые критерии и уровневые дескрипторы; необходимость нескольких источников информации и методов оценки в зависимости от ее целей, а также наличие подготовленных оценщиков.

В соответствии с целями оценки в каждой системе выстроены организационные механизмы, а также сформирован набор методов и данных. Процедуры, критерии, периодичность проведения формирующего оценивания определяются, как правило, школьной политикой, при этом необходимо подчеркнуть важную роль руководства школы и вовлечения самих педагогов. Чаще всего в школах наблюдают за качеством уроков, проводят опросы и обсуждения. Что касается суммативной оценки, там, где она проводится, опираются на комплекс инструментов и данных: используются данные о педагогической деятельности, о результатах учащихся, а также о профессиональном вкладе учителя. Отметим, что данные о результатах учащихся не рассматриваются как прямое и достаточное доказательство эффективности деятельности отдельного учителя, также ни одна из систем не использовала тестирование для оценки уже работающих учителей.

Обзор также подтверждает, что оценивание способствует профессиональному развитию учителей, когда оно опирается на понятные им критерии, предусматривает активное участие педагога и содержательную обратную связь, проводится подготовленными оценщиками и завершается доступной адресной поддержкой, а не сводится к административным последствиям.

Сопоставление систем оценки профессиональной деятельности учителей трех стран не позволило нам выделить одну эффективную модель – каждая страна имеет уникальную систему, состоящую из похожих компонентов, но в разных конфигурациях (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Сравнение систем оценки профессиональной деятельности учителей

Параметр	Финляндия	Эстония	Сингапур
Цели и функции	Преимущественно развивающая оценка; индивидуальная подотчетная оценка слабо формализована и регулируется локально	Развивающая (формирующая) внутришкольная оценка; суммативная оценка для карьерного продвижения	Развивающая и подотчетная функции объединены в одном годовом цикле EPMS
Нормативная и компетентностная основы	Квалификационные требования для входа в профессию; национальный профессиональный стандарт работающего учителя отсутствуют; применяются локальные рамки	Профессиональные стандарты и четырехступенчатая карьерная модель	Компетентностная модель EPMS и три области результатов: ученические, профессиональные и организационные
Предмет оценки	Профессиональная деятельность, цели и потребности учителя в развитии	Компетенции, качество преподавания, профессиональный вклад, наставничество и лидерство	Компетенции, результаты работы с учащимися, профессиональное развитие, вклад в деятельность школы
Организация, методы и периодичность	Определяются муниципалитетом или школой; профессиональная беседа и рефлексия; единая периодичность не установлена	Внутришкольная оценка: наблюдение, самоанализ, письменный отчет; карьерная оценка: портфолио, самоанализ, собеседование	Ежегодный цикл: постановка целей, промежуточные обсуждения, итоговая оценка
Субъекты и участие учителя	Директор и учитель; учитель участвует как субъект профессиональной рефлексии и планирования развития	Руководство школы, комиссия или национальный орган квалификаций; высшие ступени учитель подтверждает по собственной инициативе	Учитель, непосредственный руководитель, школьная оценочная группа и руководитель школьного кластера
Использование результатов	Планирование профессионального развития; локально результаты могут учитываться в управленческих решениях и оплате труда	Обратная связь и развитие; присвоение карьерной ступени, расширение профессиональных функций и повышение оплаты труда	Профессиональное обучение, поддержка, карьерное продвижение, распределение функций и материальное стимулирование

Сравнение систем оценивания профессиональной деятельности учителей показывает, что страновые различия определяются не наличием или отсутствием того или иного компонента оценки, а тем, где сосредоточена ответственность за качество работы учителя и насколько тесно связаны развивающая и подотчетная функции оценки. В Финляндии обеспечение качества смещено к строгим требованиям на входе в профессию, профессиональной автономии самого учителя и локальной ответственности, поэтому индивидуальная оценка имеет преимущественно

развивающий и слабо формализованный характер.

Эстония институционально разделяет внутришкольную развивающую оценку и добровольную оценку для присвоения карьерной ступени, тогда как Сингапур объединяет обе функции в ежегодном цикле EPMS и дополняет высокозначимые решения коллегиальной калибровкой. Таким образом, повышение значимости последствий оценки сопровождается усилением стандартизации, документирования и коллегиального контроля. Разделение развивающей и подотчетной функций оценки создает более безопасные условия для открытой обратной связи, но требует согласованности между оценкой и карьерной системой, тогда как их объединение обеспечивает непрерывность управления профессиональным развитием, однако может ограничивать готовность учителя открыто обсуждать затруднения.

Безусловно, ни одна из представленных в обзоре моделей оценки не может быть перенесена в контекст Кыргызстана в неизменном виде. Однако релевантным для нашего контекста представляется использование двухуровневой модели, в которой на уровне школы происходит регулярное формирующее оценивание, основанное на самооценке, наблюдении профессиональной деятельности, обратной связи и планировании развития, а второй уровень представляет собой добровольную внешнюю сертификацию для подтверждения профессионального уровня, принятия карьерных решений, связанных с изменением оплаты труда. Оба уровня оценки должны разрабатываться с опорой на профессиональные стандарты, операционализированные через уровневую компетентностную модель и критерии оценки.

Введение уровней горизонтальной карьеры учителя (например, от начинающего учителя до учителя-мастера или учителя-наставника), связанное с ростом заработной платы, может стать значимым стимулом для развития профессиональных компетенций. Для реализации развивающей функции оценки необходимо обеспечить связь оценки с реальной поддержкой не только через обратную связь и наставничество, но и разработку адресных программ обучения на рабочем месте, способствующих развитию рефлексии и ответственности педагогов за свое профессиональное развитие и результаты обучения. Таким образом, изменение модели оценивания деятельности педагогов может стать катализатором формирования эффективной системы непрерывного профессионального развития и повышения качества преподавания в школах.

Литература:

1. ОЭСР (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. [Электронный ресурс]. URL: DOI http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en (дата обращения: 28.07.2026).
2. *Darling-Hammond L.* Getting teacher evaluation right: what really matters for effectiveness and improvement / L. Darling-Hammond. – New York: Teachers College Press, 2013. – 178 p.
3. ОЭСР (2013). Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing [Электронный ресурс]. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en (дата обращения: 01.08.2026).
4. The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers / edited by Millman J., Darling-Hammond L. – Sage Publications, 1990. – 443 p.
5. ОЭСР (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/9789264190658-en (дата обращения: 01.08.2026).

6. European Commission / EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [Электронный ресурс]. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf (дата обращения: 30.07.2026).
7. ОЭСР (2025). Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/90df6235-en (дата обращения: 01.08.2026).
8. *Прудникова В.А.* Оценка квалификации педагога в контексте задачи его профессионального развития: анализ зарубежной теории и практики / В.А. Прудникова, Л.И. Фишман, И.С. Фишман // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12. – № 5. – С. 113–136.
9. Estonia: New teacher career model to support professional development and teacher supply [Электронный ресурс]. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/estonia-new-teacher-career-model-support-professional-development-and-teacher-supply (дата обращения: 02.08.2026).
10. Occupational Qualification Standards [Электронный ресурс]. URL: https://www.kutseregister.ee/en/standardid/ (дата обращения: 02.08.2026).
11. *Абдулдаев Д.А.* Дошкольное и школьное образование Эстонии / Д.А. Абдулдаев // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2025. – № 2 (66). – С. 4–11.
12. ОЭСР (2025). Teacher Professional Learning: Drawing Upon International Practice for a Future Vision for Ukraine, OECD Publishing, Paris [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/0cceeddf-en (дата обращения: 02.08.2026).
13. ОЭСР (2025). Results from TALIS 2024: Estonia – Country Note [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/estonia_44178e34-en.html (дата обращения: 02.08.2026).
14. Teachers' work performance [Электронный ресурс]. URL: https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20210201-teachers-work-performance (дата обращения: 05.08.2026).
15. Professional Development and Career Tracks [Электронный ресурс]. URL: https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development (дата обращения: 05.08.2026).

Рецензент:

Д.А. Абдулдаев,
кандидат педагогических наук

ОКУТУУНУН ТЕХНОЛОГИЯСЫ
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
TEACHING TECHNOLOGY

Талантбек кызы Альбина,
Кыргыз билим берүү академиясы,
бөлүмдүн башчысы,
докторантура жана аспирантура бөлүмү,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

МЕКТЕПКЕ ЧЕЙИНКИ БИЛИМ БЕРҮҮНҮН ПЕДАГОГИКАЛЫК КЫЗМАТКЕРЛЕРИНИН МААЛЫМАТТЫК-КОММУНИКАЦИЯЛЫК ДАЯРДЫГЫН КАЛЫПТАНДЫРУУНУН ТҮЗҮМДҮК-МАЗМУНДУК МОДЕЛИ

Талантбек кызы Альбина,
заведующая отделом,
отдел докторантуры и аспирантуры,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Talantbek kyzy Albina,
Head of Department,
Department of Doctoral Studies and Postgraduate Studies,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek

STRUCTURAL-CONTENT MODEL FOR DEVELOPING INFORMATION AND COMMUNICATION READINESS OF PRESCHOOL EDUCATORS

Аннотация: *Макалада мектепке чейинки билим берүү педагогикалык кызматкерлеринин маалыматтык-коммуникациялык даярдыгын калыптандыруунун түзүмдүк-мазмундук модели теориялык жактан негизделди. Моделдин максаттык, методологиялык, мазмундук, процессуалдык-технологиялык жана диагностикалык-натыйжалык блоктору, алардын функциялары жана өз ара байланышы аныкталды. Мазмунду уюштуруучу негизги бирдик катары санариптик чөйрөдөгү кесиптик-педагогикалык тапшырма каралып, алты мазмундук модуль жана санариптик чечимди педагогикалык баалоонун критерийлери сунушталды. Моделдин жыйынтык көрсөткүчү педагогдун технологияны жөн гана колдонуу жөндөмү эмес, санариптик чечимди педагогикалык жактан негиздүү, жаш куракка ылайыктуу, коопсуз, этикалык жана рефлексивдүү кабыл алып ишке ашыруу даярдыгы катары аныкталды.*

Түйүндүү сөздөр: *мектепке чейинки билим берүү, маалыматтык-коммуникациялык даярдык, түзүмдүк-мазмундук модель, кесиптик-педагогикалык тапшырма, санариптик педагогика, кесиптик өнүгүү, диагностика.*

Аннотация*: В статье теоретически обоснована структурно-содержательная модель формирования информационно-коммуникационной готовности педагогических работников дошкольного образования. Определены целевой, методологический, содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативный блоки модели, их функции и внутренние связи. В качестве системообразующей единицы содержания выделена профессиональная педагогическая задача в цифровой среде; разработаны шесть содержательных модулей и критерии педагогической оценки цифрового решения. Результат модели трактуется не как владение набором цифровых инструментов, а как готовность принимать и реализовывать педагогически обоснованные, возрастно-уместные, безопасные, этичные и рефлексивно проверяемые информационно-коммуникационные решения.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, информационно-коммуникационная готовность, структурно-содержательная модель, профессиональная педагогическая задача, цифровая педагогика, профессиональное развитие, диагностика.*

Abstract: *The article theoretically substantiates a structural-content model for developing information and communication readiness among preschool educators. The target, methodological, content, process-technological, and diagnostic-result blocks of the model, together with their functions and internal relationships, are defined. A professional pedagogical task in a digital environment is identified as the system-forming unit of content; six content modules and criteria for pedagogical evaluation of a digital decision are developed. The model's outcome is understood not as mastery of a set of digital tools, but as readiness to make and implement pedagogically justified, age-appropriate, safe, ethical, and reflectively verified information and communication decisions.*

Keywords: *preschool education, information and communication readiness, structural-content model, professional pedagogical task, digital pedagogy, professional development, diagnostics.*

Киришүү. Билим берүүнүн санариптик трансформациясы педагогикалык ишмердиктин инструменттерин гана эмес, кесиптик чечимдин сапатына коюлуучу талаптарды да өзгөртүүдө. Мектепке чейинки билим берүүнүн педагогикалык кызматкери үчүн түзмөктү, тиркемени же санариптик платформаны техникалык жактан колдоно билүү жетишсиз. Технологиянын педагогикалык зарылдыгын аныктоо, аны баланын жаш курагына жана жеке өзгөчөлүктөрүнө шайкеш келтирүү, оюн, кыймыл-аракет, түздөн-түз баарлашуу жана предметтик-практикалык тажрыйбанын артыкчылыгын сактоо, маалыматтын сапатын баалоо, купуялуулукту жана коопсуздукту камсыз кылуу, үй-бүлө менен туура өз ара аракеттенүүнү уюштуруу жана алынган натыйжаны рефлексивдүү баалоо кесиптик жактан маанилүү болуп калууда. Кыргыз Республикасынын «Мектепке чейинки билим берүү жана балдарга кам көрүү» мамлекеттик билим берүү стандарты мектепке чейинки билим берүүнүн сапатына бирдиктүү талаптарды бекитет жана ушуну менен ар кандай санариптик чечимдер биринчи кезекте баланын өнүгүүсүнүн жана бакубаттуулугунун кызыкчылыктарынын негизинде бааланууга тийиш болгон ченемдик алкакты аныктайт [1].

«Кыргыз билим берүү академиясынын кабарлары» журналында мурда жарыяланган эмгекте мектепке чейинки билим берүү педагогдорунун маалыматтык-коммуникациялык компетенттүүлүгүн өнүктүрүүнүн педагогикалык стратегиялары жана методдору, анын ичинде байкоонун санариптик технологиялары, дизайн-ой жүгүртүү жана кесиптик онлайн өз ара аракеттенүүнүн формалары каралган [2]. Изилдөөнү андан ары өнүктүрүү айрым стратегияларды сүрөттөөдөн максат, илимий негиздер, мазмун,

кесиптик аракеттердин ырааттуулугу, диагностика жана күтүлүүчү натыйжа өз ара макулдашылган бүтүндүү моделге өтүүнү талап кылат.

Мындай өтүүнүн зарылдыгы Кыргызстандагы билим берүүнүн мазмунун жаңылоонун жалпы логикасы менен шайкеш келет. А.М. Мамытов мектептик билим берүүнүн максаттарынын, моделинин жана мазмунунун эволюциясын талдап, мындай деп белгилейт: «Результаты исследования подтверждают значительное влияние мировых образовательных тенденций, классификаций ЮНЕСКО, международной программы PISA и национальных идеологических документов на развитие школьного образования в Кыргызстане» [3]. Каралып жаткан проблема үчүн бул позиция принципиалдуу мааниге ээ: эл аралык алкактарды жана изилдөөлөрдүн жыйынтыктарын мектепке чейинки практикага механикалык түрдө көчүрүүгө болбойт; аларды улуттук контекстке, эрте жана мектепке чейинки куратын өзгөчөлүктөрүнө, ошондой эле педагогдордун кесиптик өнүгүү логикасына илимий негизде ылайыкташтыруу зарыл.

КМШ өлкөлөрүндөгү изилдөөлөрдө педагогдун санариптик компетенттүүлүгүнүн түзүмү боюнча олуттуу материал топтолгон. Т.А. Бороненко жана В.С. Федотова санариптик компетенттүүлүктү кесиптик даярдыктын, өзүн-өзү өнүктүрүүнүн жана топтолгон педагогикалык тажрыйбанын натыйжасы катары карап, аны кесиптик билим берүүнүн каражаттары аркылуу мындан ары өнүктүрүүнүн зарылдыгын белгилешет [4]. Ж.И. Сардарова, Н.С. Жумашева жана Г.Б.Мусагалиева санариптик компетенттүүлүктүн эмоционалдык-эрктик, социалдык-коммуникативдик, таанып-билүүчүлүк, ишмердүүлүк жана рефлексивдик-баалоочу аспекттерин бөлүп көрсөтүшөт [5]. В.И. Токтарова, О.В. Ребко жана Д.А. Семенова жүргүзгөн салыштырма талдоо учурдагы моделдердин көп түрдүүлүгүн жана алардын компоненттерин педагогикалык ишмердиктин реалдуу кесиптик контексти менен шайкеш келтирүү зарылдыгын көрсөтөт [6].

Чет өлкөлүк изилдөөлөр мектепке чейинки чөйрөнүн өзгөчөлүгүн дагы да так көрсөтөт. J. Su жана W. Yang жүргүзгөн системалуу обзор эрте куракатагы билим берүүдө санариптик компетенттүүлүктү чечмелөөнүн бирдей эместигин жана аны баалоо ыкмаларындагы айырмачылыктарды аныктап, изилденип жаткан конструктту так концептуалдаштыруунун зарылдыгын көрсөтөт [7]. D. Masoumi жана M. Bourbour мектепке чейинки билим берүүдөгү жетиштүү санариптик компетенттүүлүк технологияны техникалык жана коопсуз колдонуу менен гана чектелбестен, сынчыл, этикалык, көйгөйдү чечүүгө багытталган жана продуктивдүү-чыгармачылык өлчөмдөрдү да камтарын белгилешет [8].

Ошентип, учурдагы илимий база санариптик компетенттүүлүктүн айрым компоненттерин, аны баалоо мамилелерин жана санариптик технологияларды колдонуу практикаларын жетиштүү деңгээлде сүрөттөйт. Ошол эле учурда бул жоболорду мектепке чейинки билим берүүнүн педагогикалык кызматкерлеринин маалыматтык-коммуникациялык даярдыгын калыптандыруунун түзүмдүк-мазмундук моделине кантип бириктирүү керектиги жетиштүү иштелип чыккан эмес. Даярдыктын түзүмүн үзгүлтүксүз кесиптик билим берүүнүн мазмуну менен шайкеш келтирүү маселеси чечилбей калууда: моделди кайсы блоктор түзүшү керек, анын мазмунунун бирдиги катары эмнени кароо зарыл, билимди өздөштүрүүдөн кесиптик аракетке өтүү кандай уюштурулушу керек жана даярдыкты санариптик сервистерди билүүнүн суммалык көрсөткүчүнө гана алып келбестен натыйжаны кандайча аныктоо керек. Жалпы проблеманын ушул бөлүгү макаланын изилдөө предметин түзөт.

Изилдөөнүн максаты. Изилдөөнүн максаты – мектепке чейинки билим берүүнүн педагогикалык кызматкерлеринин маалыматтык-коммуникациялык даярдыгын калыптандыруунун түзүмдүк-мазмундук моделин теориялык жактан негиздөө, анын ички түзүмүн, мазмунун жана диагностикалык-натыйжалык логикасын ачып көрсөтүү.

Изилдөөнүн логикасы өз ара байланышкан төрт милдетти аныктады: маалыматтык-коммуникациялык даярдыкты калыптандыруунун «түзүмдүк-мазмундук модели» түшүнүгүнүн теориялык негиздерин жана мазмунун тактоо; анын түзүмдүк блокторунун курамын жана ички байланыштарынын мүнөзүн аныктоо; моделдин мазмунун, мазмунду системалаштыруучу негизги бирдикти жана билимди өздөштүрүүдөн кесиптик аракетке өтүүнүн ыраттуулугун негиздөө; иштелип чыккан жоболорду КМШ өлкөлөрүндөгү жана чет өлкөлүк педагогикалык изилдөөлөр менен салыштырып, моделдин диагностикалык-натыйжалык жактан толуктугунун критерийлерин аныктоо.

Изилдөөнүн методу. Изилдөөдө өз ара байланышкан төрт метод колдонулду. Категориялык-түшүнүктүк талдоо негизги түшүнүктөрдүн мазмунун тактоо жана түзүмдүк-мазмундук моделдин илимий чектерин аныктоо үчүн; системалык-түзүмдүк талдоо анын негизги блокторун бөлүп көрсөтүү жана алардын ортосундагы байланыштардын мүнөзүн аныктоо үчүн; педагогикалык моделдөө маалыматтык-коммуникациялык даярдыкты калыптандыруунун мазмундук жана процессуалдык логикасын түзүү үчүн; салыштырма-теориялык талдоо алынган жоболорду КМШ өлкөлөрүндөгү жана чет өлкөлүк изилдөө мамилелери менен салыштыруу жана диагностикалык-натыйжалык блоктун критерийлерин тактоо үчүн колдонулду. Методдордун тандалышы изилдөөнүн теориялык-концептуалдык мүнөзү жана анын максаттык багыты менен шартталды.

Негизги мазмун. Моделдин теориялык негиздери жана түшүнүктүк чектери. Мектепке чейинки билим берүүнүн педагогикалык кызматкеринин маалыматтык-коммуникациялык даярдыгы кесиптик милдеттерди маалыматтык-коммуникациялык чөйрөдө педагогикалык жактан негиздүү, сынчыл, коопсуз жана этикалык чечүү үчүн билимдерди, аракеттенүү ыкмаларын, баалуулук багыттарын, кесиптик баамдоону жана рефлексияны мобилизациялоого болгон жөндөмдөн жана ички багыттуулуктан көрүнгөн динамикалуу интегративдик кесиптик сапат катары каралат. Мындай түшүнүк, операциялык сабаттуулукка караганда, кыйла кеңири: техникалык көндүмдүн болушу ресурс болуп саналат, бирок аны конкреттүү кырдаалда кесиптик жактан туура колдонууга даярдыкты өзүнөн-өзү камсыз кылбайт.

Бул изилдөөдө түзүмдүк-мазмундук модель даярдыкты калыптандыруунун максатын, мазмунду тандоонун методологиялык негиздерин, мазмундун өзүн, кесиптик аракеттердин ырааттуулугун, диагностикалоо ыкмаларын жана күтүлүүчү натыйжаны аныктаган өз ара байланышкан блоктордун теориялык жактан негизделген системасы катары түшүнүлөт. «Түзүмдүк» түшүнүгү моделдин курамын жана анын элементтеринин ортосундагы байланыштарды, ал эми «мазмундук» түшүнүгү өздөштүрүлүп, кесиптик аракетке айланууга тийиш болгон кесиптик маанидеги мазмунду билдирет.

Моделди түзүү төрт талапка негизделет. Биринчиси – толуктук: түзүмдө операциялык-технологиялык гана эмес, мотивациялык-баалуулук, аналитикалык, коммуникативдик, рефлексивдик жана этикалык-коопсуздук мүнөздөмөлөрү да камтылышы керек. Экинчиси – контексттүүлүк: мазмун мектепке чейинки практиканын реалдуу милдеттери, анын ичинде бала менен иштөө, үй-бүлө жана кесиптештер менен өз ара аракеттенүү, ошондой эле кесиптик өзүн-өзү өнүктүрүү менен байланыштырылат. Үчүнчүсү – педагогикалык максатка ылайыктуулук: технологияны тандоо билим берүү милдетине жана баланын өзгөчөлүктөрүнө баш ийүүгө тийиш. Төртүнчүсү – диагностикалоого мүмкүнчүлүк: моделдин негизги жоболору кесиптик аракетте байкоого мүмкүн болгон түрдө көрүнүшү зарыл.

Мындай түшүнүк даярдыкты калыптандыруу моделин санариптик сервистердин же айрым көндүмдөрдүн тизмесинен ажыратууга мүмкүндүк берет. Конкреттүү технологиялык каражаттар, педагогдун кесиптик милдеттерине караганда, кыйла тез өзгөрөт.

Ошондуктан моделдин салыштырмалуу туруктуу элементтери катары программалардын жана платформалардын аталыштары эмес, милдетти коюу, маалыматты талдоо, чечим тандоо, тобокелдиктерди баалоо, коммуникацияны уюштуруу жана алынган натыйжага рефлексия жүргүзүү ыкмалары каралат.

Моделдин түзүмү жана блоктордун өз ара байланыш логикасы. Системалык-түзүмдүк талдоо өз ара байланышкан беш блокту бөлүп көрсөтүүгө мүмкүндүк берди: максаттык, методологиялык, мазмундук, процессуалдык-технологиялык жана диагностикалык-натыйжалык. Ар бир блок өзүнүн функциясына ээ, бирок өз алдынча обочолонгон эмес: максаттык багыттын өзгөрүшү мазмунду тандоо критерийлерин өзгөртөт; мазмундун өзгөрүшү кесиптик аракеттерди башкача уюштурууну талап кылат; диагностикалык натыйжа кайрадан максат менен байланыштырылып, кесиптик өнүгүүнүн кийинки циклин аныктайт.

Максаттык блок коомдук жана кесиптик суроо-талапты конкреттүү натыйжа менен байланыштырат. Анын негизги багыты «технологияны билүүдөн» кесиптик маалыматтык-коммуникациялык чечим кабыл алуу жөндөмүнө өтүү катары аныкталат. Ошондуктан натыйжа аракеттин сапаты аркылуу бааланат: педагог конкреттүү кырдаалда технология зарылбы же жокпу аныктай алат, тандоосун негиздейт, чечимди ишке ашырат, коопсуздукту камсыз кылат жана анын педагогикалык натыйжасын баалайт.

Методологиялык блок өз ара толуктоочу төрт негизден турат. Системалык мамиле блоктордун бүтүндүгүн жана өз ара байланышын камсыз кылат; компетенттүүлүк мамиле – ишмердикте көрүнгөн натыйжага багыттайт; ишмердүүлүк мамиле – даярдыкты кесиптик милдеттерди чечүү аркылуу түшүндүрөт; андрагогикалык мамиле – чоң кишинин кесиптик тажрыйбасын, анын дефициттерин жана өнүгүү траекториясын өз алдынча түзүү мүмкүнчүлүгүн эске алат. Методологиялык конструкция педагогикалык максатка ылайыктуулук, жаш курагына ылайыктуулук, технологиялык жетиштүүлүк, контексттүүлүк, коопсуздук жана рефлексивдүүлүк принциптери менен толукталат.

Мазмундук блок эмнени өздөштүрүү предмети катары кароо керектигине жооп берет. Процессуалдык-технологиялык блок – мазмун кандайча кесиптик аракетке айланарын; диагностикалык-натыйжалык блок – бул өзгөрүү болгонун жана даярдык туруктуу көрүнөрүн кайсы белгилер боюнча аныктоого болорун көрсөтөт. Мындай бөлүштүрүү курстун мазмунун, аны окутуу ыкмасын жана кесиптик өнүгүүнүн натыйжасын бири-бирине аралаштырууга жол бербейт.

Моделдин блокторунун мазмуну. Моделди конкреттештирүү үчүн беш блоктун функциялары жана мазмуну 1-таблицада берилди.

1-таблица – Түзүмдүк-мазмундук моделдин блокторунун функциялары жана мазмуну

Моделдин блогу	Функциясы	Негизги мазмуну	Блоктун натыйжасы
Максаттык	Калыптандыруунун багытын аныктайт	Социалдык жана кесиптик суроо-талап; максат; кесиптик аракеттин образы	Күтүлүүчү даярдыктын өлчөөгө мүмкүн болгон образы
Методологиялык	Илимий негиздерди жана чектерди аныктайт	Системалык, компетенттүүлүк, ишмердүүлүк, андрагогикалык мамилелер; принциптер	Мазмунду жана аракеттенүү ыкмаларын тандоо критерийлери
Мазмундук	Эмне өздөштүрүлөрүн аныктайт	Санариптик чөйрөдөгү кесиптик-педагогикалык тапшырмалар; алты мазмундук модуль	Кесиптик маанидеги тапшырмаларды чечүү ыкмаларынын системасы
Процессуалдык-технологиялык	Мазмундун аракетке айланышын уюштурат	Дефицитти диагностикалоо → максат → өздөштүрүү → тапшырманы чечүү → жаңы кырдаалда колдонуу → рефлексия	Өз алдынча кесиптик аракет тажрыйбасы
Диагностикалык-натыйжалык	Калыптануу даражасын аныктайт	Компоненттик профиль; негиздүүлүк, өз алдынчалуулук, коопсуздук жана жаңы кырдаалда колдонуу критерийлери	Маалыматтык-коммуникациялык даярдыктын деңгээли

Максаттык жана методологиялык блоктор. Максаттык блок коомдук жана кесиптик суроо-талапты даярдоонун өлчөөгө мүмкүн болгон натыйжасына айлантат. Анын мазмуну санариптик каражатты техникалык билүүдөн негиздүү маалыматтык-коммуникациялык чечим кабыл алуу жөндөмүнө өтүү менен байланышат. Ушуга байланыштуу натыйжа кесиптик аракеттин сапаты аркылуу аныкталат: педагог конкреттүү кырдаалда технологиянын зарылдыгын белгилейт, тандоосун аргументтейт, чечимди ишке ашырат, анын коопсуздугун камсыз кылат жана педагогикалык натыйжасын баалайт.

Методологиялык блок санариптик каражаттарды педагогикалык жактан негиздүү колдонуу критерийлерин аныктайт. Мектепке чейинки билим берүү шартында технологиялык мүмкүнчүлүктүн өзү эле технологияны колдонууга негиз боло албайт. Эгер чечим педагогикалык милдетке жооп берсе, баланын жаш курагына жана жеке өзгөчөлүктөрүнө шайкеш келсе, анын жетектөөчү ишмердүүлүк формаларын сүрүп чыгарбаса, негизсиз тобокелдиктерди жаратпаса жана байкоого мүмкүн болгон билим берүүчү же өнүктүрүүчү натыйжага жетүүгө мүмкүндүк берсе, мындай чечим негиздүү деп эсептелет. Бул жоболор санариптик чечимди баалоонун критерийлик негизин түзөт.

Маселени мындай коюу инструменттин жаңылыгы өз алдынча баалуулукка айланып кеткен технологиялык максимализмден да, санариптик каражаттардан негизсиз баш тартуудан да оолак болууга мүмкүндүк берет. Моделде технологиялык жетиштүүлүк принциби колдонулат: сервистердин мүмкүн болушунча кеңири топтому эмес, конкреттүү кесиптик милдетти ишенимдүү чечүүгө зарыл жана жетиштүү болгон каражаттар тандалат.

Мазмундук блок: кесиптик-педагогикалык тапшырма мазмундун бирдиги катары. Мазмундук блоктун негизги маселеси – мазмундун туруктуу бирдигин тандоо. Сервис же тиркеме бул функцияны аткара албайт: алар тез өзгөрүп, окутуу кыска мөөнөттүү нускамалардын ырааттуулугуна айланып кетүү коркунучун жаратат. Абс-

трактту билим да аракет менен байланышпаса жетишсиз. Ошондуктан мазмунду системалаштыруучу негизги бирдик катары санариптик чөйрөдөгү кесиптик-педагогикалык тапшырма аныкталат.

Санариптик чөйрөдөгү кесиптик-педагогикалык тапшырма деп педагогикалык максатты аныктоо; санариптик каражаттын зарылдыгы жөнүндө чечим кабыл алуу; ресурсту тандоо же түзүү; маалыматты, жаш курагына ылайыктуулукту жана тобокелдиктерди баалоо; чечимди ишке ашыруу; натыйжаны бекитүү; өз тандоосун аргументтөө жана рефлексивдүү баалоо талап кылынган реалдуу же атайын моделдештирилген кесиптик кырдаал түшүндүрүлөт. Сапаттуу чечим технологияны тандоону гана эмес, андан негиздүү баш тартууну да камтышы мүмкүн.

Мындай мамиле кесиптик билим берүүнүн мазмунун принципиалдуу түрдө өзгөртөт. Өздөштүрүүнүн предмети конкреттүү платформанын интерфейси эмес, туруктуу кесиптик аракеттенүү ыкмасы болуп калат. Бул жаңы шарттарда колдонууга мүмкүнчүлүк берет: инструмент өзгөрөт, бирок издөө, баалоо, долбоорлоо, коммуникация, коопсуздукту камсыз кылуу жана рефлексия логикасы сакталат.

2-таблица – Түзүмдүк-мазмундук моделдин мазмундук модулдары

Мазмундук модуль	**Негизги кесиптик тапшырма**	**Продукт/аракет**	**Даярдыктын компоненти**
1. Санариптик чечимдин педагогикалык максатка ылайыктуулугу	Конкреттүү тапшырманы чечүү үчүн технология зарылбы же жокпу аныктоо	Колдонуу, өзгөртүү же баш тартуу жөнүндө негизделген чечим	Мотивациялык-баалуулук
2. Маалымат, контент жана аналитикалык текшерүү	Ресурстун ишенимдүүлүгүн, жаш курагына ылайыктуулугун, жеткиликтүүлүгүн жана тобокелдиктерин баалоо	Санариптик ресурстун эксперттик баракчасы	Когнитивдик-аналитикалык
3. Санариптик продуктту долбоорлоо жана түзүү	Ресурсту топко, максатка жана окутуу тилине ылайык түзүү же адаптациялоо	Педагогикалык жактан негизделген санариптик продукт/сценарий	Операциялык-технологиялык
4. Үй-бүлө жана кесиптештер менен санариптик коммуникация	Так, этикалык жана кесиптик коммуникацияны түзүү	Коммуникациялык сценарий жана кайтарым байланыш	Коммуникативдик-тармактык
5. Рефлексия жана чечимди адаптациялоо	Ой-максат менен натыйжаны салыштыруу, дефицитти аныктоо жана аракетти оңдоо	Рефлексивдик карта жана өнүгүүнүн кийинки максаты	Рефлексивдик-адаптивдик
6. Коопсуздук, этика жана ЖИни сынчыл колдонуу	Маалыматтарды жана баланын кадыр-баркын коргоо, контентти жана ЖИни колдонуу чектерин текшерүү	Тобокелдиктер картасы жана коопсуз кесиптик аракет алгоритми	Этикалык-коопсуздук

Алты модуль алты өзүнчө курс болуп саналбайт. Алардын байланышы кесиптик тапшырма аркылуу камсыз кылынат: бир татаал кырдаал бир эле учурда маалыматты аналитикалык баалоону, технологиялык аракетти, коммуникацияны, коопсуздукту сактоону жана рефлексияны талап кылышы мүмкүн. Ошондуктан модулдук түзүм басымдуу мазмунду аныктайт, бирок даярдыктын интегративдүү мүнөзүн сактайт (2-таблица).

Процессуалдык-технологиялык блок: билимден аракетке өтүүнүн логикасы. Процессуалдык-технологиялык блок алты өтүүнүн ырааттуулугу катары түзүлөт: кесиптик дефицитти диагностикалоо → жеке максат коюу → минималдуу зарыл мазмунду өздөштүрүү → кесиптик тапшырманы чечүү → аракеттенүү ыкмасын жаңы кырдаалда колдонуу → рефлексия. Сызыктуу курстан айырмаланып, бул логика диагностикага кайра кайрылууну көздөйт: бир циклдин натыйжасы кийинки циклдин баштапкы негизи болуп калат.

Биринчи этапта белгилүү сервистердин саны эмес, кесиптик дефициттин мүнөзү аныкталат. Сыртынан окшош көрүнгөн бир эле кыйынчылыктын себептери ар башка болушу мүмкүн: аналитикалык критерийлердин жетишсиздиги, техникалык аракеттенүү ыкмасынын жетишсиздиги, этикалык багыттардын же кесиптик ишенимдүүлүктүн жетишсиздиги. Ошондуктан диагностика мазмунду тандоонун алдында жүргүзүлүүгө тийиш.

Өздөштүрүү этабында теория кесиптик аракетти жана анын негиздерин түшүнүүгө зарыл болгон көлөмдө берилет. Андан соң аракеттенүү ыкмасы альтернативдүү чечимдер мүмкүн болгон кырдаалдарда иштелип чыгат. Вариативдүүлүк маанилүү: даярдык бир гана алгоритмди кайталоодо эмес, чечимди тандап, тандоосун түшүндүрө билүүдө көрүнөт.

Окуу кырдаалынан жаңы кесиптик тапшырмага өтүү өздөштүрүлгөн ыкманы жаңы шартка көчүрүү мүмкүнчүлүгүн текшерүү функциясын аткарат. Эгер педагог аракетти тааныш интерфейсте ийгиликтүү кайталап, бирок ушуга окшош тапшырманы башка каражат менен чече албаса, анда маалыматтык-коммуникациялык даярдык эмес, конкреттүү инструмент менен иштөө көндүмү көбүрөөк калыптанган деп айтууга болот. Ошондуктан моделде аракеттин принциптерин өзгөргөн шарттарда колдоно алуу жөндөмүн текшерүү милдеттүү.

Жыйынтыктоочу рефлексия кабыл алынган чечим менен алынган натыйжаны салыштырууга багытталат. Кесиптик аракетте эмне өзгөргөнү, педагогикалык натыйжа кандай маалыматтар менен ырасталары жана кандай кыйынчылыктар сакталып калганы талданат. Ошентип, рефлексия сүрөттөөчү эмес, аналитикалык функцияны аткарып, кесиптик аракетти андан ары оңдоонун негизи болуп калат.

Диагностикалык-натыйжалык блок. Диагностикалык-натыйжалык блок суммалык баалоонун методологиялык алсыздыгын жоюуга тийиш. Орточо балл критикалык дефицитти жашырып коюшу мүмкүн: технологиялык көрсөткүчтүн жогорку деңгээли коопсуздук боюнча төмөн бааны математикалык жактан компенсациялап коюшу мүмкүн, бирок мектепке чейинки курактагы бала менен реалдуу иштөөдө мындай компенсация кесиптик жактан жол берилгис. Ошондуктан профилдик жана босоголук логиканын айкалышы колдонулат.

Профилдик логика даярдыктын алты компонентинин ар бирин өзүнчө белгилөөнү көздөйт. Ар бир компонент боюнча кесиптик аракеттин төрт мүнөздөмөсү бааланат: өз алдынчалуулук, негиздүүлүк, жаңы кырдаалда колдонуу мүмкүнчүлүгү жана рефлексивдүүлүк. Босоголук логика профилди этикалык-коопсуздук жана жаш курагына ылайыктуулук критерийлери боюнча милдеттүү минималдуу деңгээл менен толуктайт. Конкреттүү сандык босого көрсөткүчтөр кийинки эксперттик валидацияны жана тажрыйбалык-эксперименттик текшерүүнү талап кылат; бул теориялык этапта алардын милдеттүү болушу принциби негизделет.

Баалоодо өз ара толуктоочу үч далилди колдонуу максатка ылайыктуу: кырдаалдык кесиптик тапшырманы чечүүнүн натыйжасы;

байкоого мүмкүн болгон продукт же аракет; рефлексивдүү негиздеме. Өзүн-өзү баалоо кесиптик суроо-талап жөнүндө маалыматтын булагы катары колдонулушу мүмкүн, бирок даярдыктын калыптангандыгын ырастаган өз алдынча жетиштүү далил боло албайт.

Моделде маалыматтык-коммуникациялык даярдыктын калыптануусунун төрт деңгээли бөлүнөт: адаптациялык-репродуктивдик, функционалдык, долбоордук-рефлексивдик жана трансформациялык-насаатчылык. Алардын айырмасы саналган билимдердин көлөмү же өздөштүрүлгөн сервистердин саны менен эмес, кесиптик аракеттин өз алдынчалуулук, негиздүүлүк жана жоопкерчилик даражасы менен аныкталат: үлгү боюнча аткаруудан – типтүү тапшырмаларды өз алдынча чечүүгө, андан соң – чечимдерди долбоорлоого жана рефлексивдүү оңдоого, акырында – жаңы кесиптик практикаларды түзүүгө жана эксперттик коштоого өтүү.

Ошентип, моделдин натыйжасы педагогдун технологияны тандоодон мурда педагогикалык тапшырманы көрө билүүсү; маалыматты жана ресурсту сынчыл баалоосу; баланын жаш курагына шайкеш аракетти долбоорлоосу; кесиптик санариптик коммуникацияны камсыз кылуусу; маалыматтарды жана баланын бакубаттуулугун коргоосу; технологияны колдонууну же андан баш тартууну негиздей алуусу; алынган натыйжаны баалап, кийинки аракеттерин оңдой билүүсү аркылуу аныкталат.

Моделди КМШ өлкөлөрүндөгү жана чет өлкөлүк изилдөө мамилелери менен салыштыруу. Салыштырма-теориялык талдоо иштелип чыккан модель санариптик компетенттүүлүктү изилдөөнүн негизги багыттарына каршы келбестигин, бирок талдоонун бирдигин жана натыйжаны белгилөө ыкмасын өзгөртөрүн көрсөтөт. Т.А. Бороненко менен В.С. Федотованын, Ж.И. Сардарова жана авторлошторунун, В.И. Токтарова жана авторлошторунун эмгектеринде негизги басым санариптик компетенттүүлүктүн курамына жана деңгээлдерине жасалат [4, 5, 6,]. Бул моделде компоненттик түзүм кеңири калыптандыруу логикасына киргизилет: компоненттер мазмун, кесиптик тапшырма, аракеттердин ырааттуулугу жана натыйжаны ырастоо ыкмасы менен байланыштырылат.

Чет өлкөлүк изилдөөлөр менен салыштырганда, санариптик компетенттүүлүктүн көп өлчөмдүүлүгү жана контексттүүлүгү жөнүндө түшүнүк шайкеш келет. J. Su жана W. Yang терминдердин жана баалоо мамилелеринин бирдей эместиги тууралуу чыгарган тыянактар өлчөнүп жаткан предметти так аныктоонун зарылдыгын күчөтөт [7]. D. Masoumi жана M. Bourbour санариптик компетенттүүлүктүн сынчыл, этикалык жана көйгөйдү чечүүгө багытталган өлчөмдөрү тууралуу белгилеген позиция методологиялык жана диагностикалык-натыйжалык блоктордо эске алынган [8].

Моделдин айырмалоочу мүнөздөмөсү «санариптик компетенциялардын топтому» логикасынан «кесиптик тапшырма – чечим – аракет – натыйжа – рефлексия» логикасына өтүүдө турат. Дал ушул ырааттуулук маалыматтык-коммуникациялык даярдыктын түзүмүн үзгүлтүксүз кесиптик билим берүүнүн мазмуну менен байланыштырууга жана калыптандыруу технологиясын андан ары иштеп чыгуу үчүн теориялык негиз түзүүгө мүмкүндүк берет.

Моделдин чектери да аныкталды. Бул этапта анын натыйжалуулугу эмпирикалык жактан ырасталды деп эсептелбейт жана анда жасалма түрдө белгиленген сандык босого көрсөткүчтөр жок. Анын илимий статусу – эксперттик валидацияга, көрсөткүчтөрдү операционалдаштырууга жана андан кийинки тажрыйбалык-эксперименттик текшерүүгө тийиш болгон теориялык-концептуалдык конструкция. Моделди ишке ашыруунун педагогикалык шарттары кийинки изилдөөнүн өз алдынча предметин түзөт жана бул макалада атайын каралган жок.

Корутунду. Жүргүзүлгөн изилдөө мектепке чейинки билим берүүнүн педагогикалык кызматкерлеринин маалыматтык-коммуникациялык даярдыгын калыптандыруунун түзүмдүк-мазмундук моделинин теориялык негиздерин тактоого мүмкүндүк берди. Модель илимий негизделген максаттык багыттан жана мазмунду тандоодон

кесиптик аракетке жана анын диагностикалоого мүмкүн болгон натыйжасына өтүүнү камсыз кылган өз ара байланышкан элементтердин бүтүндүү системасы катары аныкталды. Аны түзүү толуктук, контексттүүлүк, педагогикалык максатка ылайыктуулук жана диагностикалоого мүмкүнчүлүк берүү талаптарына негизделет.

Системалык-түзүмдүк талдоо моделдин беш блоктон турган түзүлүшүн аныктады: максаттык, методологиялык, мазмундук, процессуалдык-технологиялык жана диагностикалык-натыйжалык блоктор. Алардын ортосундагы байланыш функционалдык жана циклдик мүнөзгө ээ: максат мазмунду жана ишмердик ыкмаларын тандоону аныктайт, ал эми диагностикалык натыйжа кийинки кесиптик өнүгүүнү тактоо үчүн негиз болуп кызмат кылат.

Моделдин мазмундук логикасы санариптик чөйрөдөгү кесиптик-педагогикалык тапшырманын айланасында түзүлөт; ал кесиптик окутуунун системаны түзүүчү бирдиги катары каралат. Даярдыктын негизги компоненттерине ылайык алты мазмундук модуль бөлүнүп чыкты. Калыптандыруу процесси «кесиптик дефицитти диагностикалоо – максат коюу – мазмунду өздөштүрүү – кесиптик тапшырманы чечүү – аракеттенүү ыкмасын жаңы кырдаалда колдонуу – рефлексия» ырааттуулугу менен берилди. Мындай ырааттуулук технология жөнүндө билимден өз алдынча жана негиздүү кесиптик аракетке өтүүнү камсыз кылат.

Салыштырма-теориялык талдоо иштелип чыккан моделдин педагогдун санариптик компетенттүүлүгүнүн көп өлчөмдүү, контексттик, сынчыл жана этикалык мүнөзү жөнүндө КМШ өлкөлөрүндөгү жана чет өлкөлүк педагогикалык изилдөөлөрдүн жыйынтыктары менен шайкештигин көрсөттү. Ошол эле учурда модель бул жоболорду мектепке чейинки билим берүүгө жана маалыматтык-коммуникациялык даярдыкка карата конкреттештирет. Моделдин диагностикалык-натыйжалык толуктугу компоненттик профилди этикалык-коопсуздук жана жаш курагына ылайыктуулук критерийлери боюнча милдеттүү минималдуу деңгээл менен айкалыштыруу аркылуу камсыз кылынат.

Алынган теориялык жоболор моделди андан ары операционалдаштырууга негиз түзөт: анын компоненттерин эксперттик валидациялоо, диагностикалык индикаторлорду жана деңгээлдик мүнөздөмөлөрдү тактоо, инструменттерди иштеп чыгуу жана андан кийинки тажрыйбалык-эксперименттик текшерүү.

Адабияттар:

1. Государственный образовательный стандарт Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за детьми»: к постановлению Кабинета министров Кыргызской Республики от 15 мая 2025 года № 257 [Электронный ресурс]. – Центральный банк данных правовой информации Кыргызской Республики. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/65-83/edition/32459/ru (дата обращения: 13.10.2026).
2. *Талантбек кызы А.* Педагогические стратегии и методы развития информационно-коммуникационной компетенции у педагогов дошкольного образования / Талантбек кызы А. // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2023. – № 3 (61). – С. 20–27.
3. *Мамытов А.* Эволюция целей, модели и содержание школьного образования в Кыргызстане: нормативно-правовой и научно-аналитический обзор / А. Мамытов // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2025. – № 3 (67). – С. 4–13.
4. *Бороненко Т.А.* Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – № 1. – С. 51–61. – DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61.

5. *Сардарова Ж.И.* Цифровая компетентность педагогов: современное состояние, проблемы / Ж.И. Сардарова, Н.С. Жумашева, Г.Б. Мусагалиева // Вестник КазНПУ имени Абая. Сер.: Пед. науки. – 2022. – Т. 73. – № 1. – С. 157–167. – DOI: 10.51889/2022-1.1728-5496.16.
6. *Токтарова В.И.* Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования / В.И. Токтарова, О.В. Ребко, Д.А. Семенова // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13. – № 5. – С. 79–104. – DOI: 10.15293/2658-6762.2305.04.
7. *Su J.* Digital competence in early childhood education: A systematic review / J. Su, W. Yang // Education and Information Technologies. – 2024. – Vol. 29. – P. 4885–4933.
8. *Masoumi D.* Framing adequate digital competence in early childhood education / D. Masoumi, M. Bourbour // Education and Information Technologies. – 2024. – Vol. 29. – P. 20613–20631.

Рецензиялаган:

К.Д. Добаев,
КББАнын мүчө-корреспонденти,
педагогика илимдеринин доктору, профессор

ОКУТУУНУН ТЕХНОЛОГИЯСЫ
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
TEACHING TECHNOLOGY

Аманова Гулнур Монолбаевна,
кандидат педагогических наук,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КЫРГЫЗСКИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аманова Гулнур Монолбаевна,
педагогика илимдеринин кандидаты,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ОРУС ТИЛИ САБАКТАРЫНДА ТЕКСТ МЕНЕН ИШТӨӨДӨ КЫРГЫЗ ОКУУЧУЛАРЫНЫН СӨЗ КОМПЕТЕНЦИЯСЫН ӨНҮКТҮРҮҮ ЫКМАЛАРЫ

Amanova Gulnur Monolbaevna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

METHODS FOR DEVELOPING THE SPEECH COMPETENCE OF KYRGYZ SCHOOLCHILDREN THROUGH TEXT-BASED WORK IN RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация: *В статье рассматриваются возможности русского языка в формировании речевой компетенции у учащихся кыргызской школы. Раскрывается ее значение в развитии лексических, грамматических и коммуникативных умений школьников, а также в совершенствовании навыков использования русского языка в различных речевых ситуациях. Анализируются современные методические подходы к обучению русскому языку в условиях кыргызской школы. На основе рассмотрения педагогической практики сформулированы рекомендации, направленные на повышение эффективности формирования речевой компетенции учащихся.*

Ключевые слова: *русский язык, речевая компетенция, кыргызские школьники, коммуникативные навыки, языковая среда.*

Аннотация: *Бул макалада кыргыз мектеп окуучуларынын сүйлөө компетенттүүлүгүн өнүктүрүүдөгү орус тилинин мүмкүнчүлүктөрү каралат. Анда окуучулардын лексикалык, грамматикалык жана коммуникативдик көндүмдөрүн өнүктүрүүдөгү, ошондой эле ар кандай оозеки кырдаалдарда орус тилин колдонуу жөндөмүн жакшыртуудагы ролу изилденет. Кыргыз мектептеринде орус тилин окутуунун заманбап методологиялык ыкмалары талданат. Окуу практикасын карап чыгуунун негизинде окуучулардын оозеки компетенттүүлүгүн өнүктүрүүнүн натыйжалуулугун жогорулатуу боюнча сунуштар иштелип чыгат.*

Түйүндүү сөздөр: *орус тили, сүйлөө компетенттүүлүгү, кыргыз мектеп окуучулары, коммуникациялык көндумдөр, тилдик чөйрө.*

Abstract: *The article examines the potential of the Russian language in developing the speech competence of schoolchildren in Kyrgyz schools. It highlights the language's role in fostering students' lexical, grammatical, and communicative abilities, as well as in refining their skills in using Russian across various communicative contexts. Modern methodological approaches to teaching Russian in the context of Kyrgyz schools are analyzed. Based on an examination of pedagogical practice, recommendations are formulated to enhance the effectiveness of developing students' speech competence.*

Keywords: *Russian language, speech competence, kyrgyz schoolchildren, communication skills, language environment.*

Введение. В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркивалось, что одна из важнейших функций образовательной системы в целом – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств, наций и этносов в осознанную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, а с другой – привить ему уважение к другим культурам [1].

Цель исследования – определить роль русского языка в формировании речевой компетенции у кыргызских школьников, а также эффективные методы для развития их коммуникативных навыков в процессе обучения.

В рамках нашего исследования под **речевой компетенцией** понимается интегративное качество личности учащегося, выражающееся в способности осознанно и целесообразно использовать языковые средства для понимания и создания устных и письменных высказываний в соответствии с коммуникативной ситуацией, целью и условиями общения. Речевая компетенция включает не только владение языковыми единицами и способами их употребления, но и умение выбирать речевые средства для решения конкретных коммуникативных задач. В связи с этим она рассматривается как более широкое образование по отношению к отдельным речевым навыкам.

Под **речевыми навыками** понимаются относительно устойчивые и автоматизированные способы выполнения отдельных речевых действий, обеспечивающие правильное языковое оформление высказывания: построение грамматически правильных предложений, употребление слов и грамматических форм в соответствии с нормами русского языка, соблюдение норм произношения, использование типичных речевых конструкций. **Коммуникативные навыки** характеризуют способность эффективно организовывать взаимодействие с собеседником: вступать в контакт, задавать и отвечать на вопросы, поддерживать диалог, учитывать позицию партнера, выражать и аргументировать свое мнение.

Таким образом, речевые навыки выступают операциональной основой речевой деятельности, коммуникативные навыки гарантируют ее взаимодействующий характер, а речевая компетенция интегрирует данные умения и обеспечивает их осознанное применение в различных ситуациях общения.

Особое место в структуре рассматриваемых результатов обучения занимает **социокультурная компетенция**, которая обеспечивает использование языка с учетом культурных норм, ценностей, традиций, моделей поведения и речевого этикета носителей языка. В контексте обучения русскому языку в кыргызской школе ее формирование предполагает не только приобретение знаний о русской культуре, но и развитие способности понимать и интерпретировать культурно обусловленные значения, сопоставлять их с

явлениями родной культуры и использовать полученные знания в ситуациях межкультурного общения. Поэтому социокультурная компетенция рассматривается как взаимосвязанный с речевой компетенцией результат: она наполняет речевую деятельность культурным содержанием, а речевая компетенция обеспечивает его практическое выражение в устной и письменной речи.

Автором использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме формирования речевой компетенции; педагогическое наблюдение за процессом обучения русскому языку; анализ устных и письменных высказываний учащихся с целью выявления особенностей сформированности их речевых и коммуникативных умений.

Основное содержание. Кыргызская Республика – государство, в котором проживают представители многих наций. Общее количество населения в Кыргызстане, по результатам переписи 2022 года, – 6 936,2 тысячи человек. Численность постоянного населения по этническому составу составляли: кыргызы – 77,6 %, узбеки – 14,2 %, русские – 4,1% и т. д. Несмотря на значительный отток русского и русскоязычного населения из республики в другие страны, русский язык в республике остается языком межнационального общения.

Согласно данным отчета Национального статистического комитета КР, уровень владения русским языком в Кыргызстане различается в зависимости от региона. Лучше других оценивают свою степень владения русским языком в Бишкеке – 97,49 % жителей, 30,97 % населения Ошской области оценили свое знание русского языка как «плохое» и «не владею».

В среднем по Кыргызстану уверенно владеют русским языком 82,03 %, или 4 763 842 человека от семи лет и старше. Плохо знают русский или совсем не владеют им 17,97 % жителей страны, что составляет 1 043 646 человек [2].

На владение учащимися кыргызских школ русским языком влияет неоднородность проживания национальностей на территории республики, так как в Кыргызстане существуют как многонациональные, так и мононациональные регионы. В районах, где живут разные национальности, преобладает многоязычие. Дети, выросшие в мононациональных регионах, испытывают трудности, когда попадают в многоязычную среду. Развитие речевой компетенции у кыргызских школьников во многом зависит от уровня владения ими русским языком.

На сегодняшний день основной проблемой является нехватка учителей-носителей русского языка в кыргызских школах республики, 12 % сельских педагогов не имеют профильного филологического образования.

Для многих учащихся общение на русском языке ограничивается только учебной средой в школе. Нередко учащиеся описывают уроки русского языка как «скучные, не связанные с жизнью», а многие из них боятся говорить на русском языке из-за страха допустить ошибки.

Необходимость изучения русского языка в Кыргызстане обусловлена тем, что кыргызский язык является локальным и применяется в основном только его носителями внутри страны. Мы согласны с мнением Г.М. Ибрагимовой, что «сегодня русский язык в Кыргызстане – это инструмент успешной жизнедеятельности. Он расширяет границы и дает возможности для самореализации каждого гражданина. Если кто-то хочет чего-либо достичь в этой жизни, то он должен стремиться изучать русский язык. Это инструмент, с помощью которого граждане Кыргызстана получают доступ к мировому духовному и культурному наследию. Сохранилась историческая тенденция рассматривать владение русским языком как признак культуры и хорошего образования» [3].

В рамках настоящего исследования речевая компетенция рассматривается как интегративное образование, включающее взаимосвязанные *лексический, грамматический, коммуникативно-речевой и деятельностный компоненты*. Такое структурирование позволяет перейти от общего

понимания речевой компетенции к конкретным умениям учащегося, которые могут быть выявлены и оценены в процессе обучения русскому языку.

Лексический компонент предполагает владение учащимися необходимым словарным запасом и способность осознанно выбирать и употреблять лексические единицы в соответствии с темой, ситуацией и целью общения. В контексте настоящего исследования он включает не только знание значений слов, но и понимание их сочетаемости, употребления в различных речевых ситуациях, а также лексики с национально-культурным компонентом. При работе с текстом данный компонент проявляется в умении понимать значение слова с учетом контекста, устанавливать смысловые связи между лексическими единицами и использовать усвоенную лексику в собственном высказывании.

Грамматический компонент характеризует способность учащегося использовать грамматические формы и конструкции русского языка для построения правильного и понятного высказывания. Он включает не только знание грамматических правил, но и умение применять их в речевой практике: правильно изменять слова, согласовывать их, строить предложения, использовать различные синтаксические конструкции в зависимости от коммуникативной задачи. Работа с текстом позволяет формировать данный компонент через наблюдение за употреблением грамматических форм и конструкций, их анализ, преобразование и последующее использование в собственных высказываниях.

Коммуникативно-речевой компонент отражает способность учащегося использовать языковые средства для решения конкретных коммуникативных задач. Он проявляется в умении вступать в диалог, задавать и отвечать на вопросы, описывать, объяснять, сравнивать, выражать свое мнение, соглашаться или не соглашаться с собеседником, аргументировать собственную позицию и строить связное монологическое высказывание. Именно данный компонент позволяет оценить, насколько учащийся способен перейти от знания отдельных слов и грамматических правил к их функциональному использованию в реальном или моделируемом общении.

Деятельностный компонент характеризует способность учащегося применять сформированные речевые умения в различных видах речевой деятельности и практических ситуациях. Он предполагает активное использование языка при выполнении учебных и коммуникативных заданий: в составлении диалогов и монологов, ролевых играх, обсуждениях, создании описаний, рецептов, писем, сообщений и других речевых продуктов. Важным показателем данного компонента является самостоятельность учащегося в выборе языковых средств и способность использовать их для достижения поставленной коммуникативной цели.

Таким образом, предложенная структура позволяет рассматривать речевую компетенцию не как совокупность разрозненных знаний и навыков, а как *систему взаимосвязанных компонентов*: лексический обеспечивает необходимый языковой материал, грамматический – его нормативное оформление, коммуникативно-речевой – использование в общении, а деятельностный – практическое самостоятельное применение сформированных умений в различных видах речевой деятельности.

Рассмотрим пример применения технологии «Вижу. Слышу. Чувствую», способствующей развитию речевой компетенции учащихся, на уроках русского языка в 5-м классе школы с кыргызским языком обучения по учебнику «Русский язык» (авторы – Н.П.Задорожная, Г.К. Таирова).

Работа с текстом может быть организована как последовательный переход от его первичного понимания к личностной интерпретации и самостоятельному выражению собственного отношения. Содержание текста имеет значительный потенциал для развития речевой компетенции учащихся, поскольку связано с эмоционально значимыми для них понятиями – *учитель, уважение, благодарность, книга, Родина, природа*. В качестве инструмента такого перехода используется технология «Вижу. Слышу. Чувствую».

Этапы работы с текстом на с. 37

1. Прочитайте. Как можно озаглавить этот текст?

Каждый год 5 октября наша страна празднует День учителя. Это праздник не только для учителей. Это праздник для всех, кто учился в школе и учится теперь.

Учитель знает, чем и как живут его ученики, о чем они мечтают. Он учит детей трудиться, учит любить книгу, учит самым высоким и прекрасным чувствам – любви к Родине, к людям, к природе.

Мы говорим слово «учитель» с уважением и любовью.

Первичное чтение текста создает основу для его образной интерпретации: учащиеся переходят от понимания словесной информации к мысленному представлению описываемых событий и персонажей. Возникшие визуальные образы становятся опорой для их словесного описания, что обеспечивает переход от восприятия текста к речевой деятельности.

2. Использование технологии «Вижу. Слышу. Чувствую»

«Вижу»: Здесь учащимся предлагается представить визуальные образы, которые возникают при чтении текста.

Примеры заданий:

– Какие картины возникают перед глазами, когда вы читаете о том, как учитель учит любить книгу и природу?

– Опишите, каким вы видите учителя, о котором говорится в тексте.

Результат: Учащиеся могут описать учителя как человека с книгой в руках, или изобразить сцены школьной жизни, например, учитель и школьники на уроке.

Учителям следует учесть, что рисунок не позволяет оценить динамику развития речевой компетенции учащихся, так как отражает визуальное восприятие и образное представление содержания. Для выявления речевого результата необходимо сопровождать работу с рисунком заданиями на его словесное описание, комментирование, установление смысловых связей и построение связного высказывания.

«Слышу»: Учащиеся анализируют звуковую сторону.

Примеры заданий:

– Какие звуки вы представляете, читая текст? (Например, звонок на урок, голоса учеников, спокойный голос учителя).

– Подумайте, как звучат слова уважения и благодарности в адрес учителя.

Результат: Учащиеся могут составить монолог со словами благодарности учителю.

На начальном уровне ученик использует короткие предложения:«Я слышу звонок», «Я слышу голос учителя»,«Я слышу голоса учеников».

На среднем уровне появляются **последовательность действий, описание ситуации,** ученик устанавливает смысловые связи и объединяет несколько предложений в небольшое связное высказывание: «Звенит звонок, потом учитель начинает урок. Ученики отвечают на вопросы учителя. Звучит спокойный голос учителя».

На высоком уровне можно говорить о **развернутом речевом высказывании**, так как ученик описывает ситуацию, устанавливает причинно-следственную связь, выражает эмоционально-оценочное отношение и формулирует собственную мысль: «Когда я читаю этот текст, я представляю школьный класс. Я слышу звонок на урок, голоса учеников и спокойный голос учителя. Учитель говорит с учениками спокойно и дружелюбно, потому что он заботится о них. Я хочу поблагодарить своего учителя за его знания, терпение».

«Чувствую»: работа с эмоциями и чувствами, которые вызывает текст.

Примеры заданий:

– Какие чувства вызывает текст? (Уважение, благодарность, гордость).

– Вспомните момент из своей жизни, когда вы ощутили благодарность к своему учителю. Поделитесь этим опытом.

Результат: Учащиеся могут написать небольшое эссе, где опишут, за что они благодарны своим учителям, или выразить свои эмоции в виде письма-поздравления.

Эмоциональное осмысление текста становится завершающим звеном в его интерпретации. На данном этапе учащиеся не только называют возникшие чувства, но и

соотносят их с содержанием текста и собственным опытом, объясняя причины своего отношения. Это позволяет перейти от эмоциональной реакции к ее речевому оформлению: учащиеся учатся формулировать, обосновывать и развивать собственную мысль. Таким образом, последовательность «Вижу. Слышу. Чувствую» приводит учащегося от восприятия отдельных образов и ситуаций к их словесной интерпретации и самостоятельному речевому высказыванию.

Для перехода от восприятия текста к самостоятельному речевому высказыванию технология «Вижу. Слышу. Чувствую» дополняется системой речевых приемов, позволяющих «добиться значительных успехов в развитии речи кыргызстанских школьников в силу того, что они активно включают в обучение словесное творчество детей» [4].

Особое значение приобретает прием «Почему я так думаю?», посредством которого учащиеся не только выражают свое отношение к содержанию текста, но и аргументируют его. Например, первоначальное высказывание «Я уважаю учителя» преобразуется в более развернутое: «Я уважаю своего учителя, потому что он всегда помогает нам. Если мы не понимаем задание, он объясняет его еще раз, чтобы оно стало понятным для нас». Таким образом, эмоциональная реакция учащегося становится основанием для построения причинно-следственной связи между предложениями.

На следующем этапе используется прием «Свяжи предложения», направленный на формирование связности речи. Учащимся предлагается объединить несколько самостоятельных предложений с помощью языковых средств связи: «потому что», «поэтому», «когда», «кроме того», «за это». В результате формируется микротекст, в котором отдельные высказывания объединены общей темой и логической последовательностью.

Завершающим этапом становится самостоятельное построение монолога по модели «тезис – пояснение – пример – вывод». Например, высказывание о значении учителя сначала строится с помощью вопросов, затем – с опорой на ключевые слова, а потом учащийся формулирует его самостоятельно, без подсказок. Постепенный отказ от опор помогает ему перейти от воспроизведения готовых речевых образцов к самостоятельному выражению собственной мысли.

Выводы. Технология «Вижу. Слышу. Чувствую» приобретает продуктивный характер в том случае, когда сенсорное восприятие и эмоциональное осмысление учебного текста становятся основой для создания учащимися собственного речевого продукта. Ее продуктивность определяется не самим фактом визуализации, слухового восприятия или эмоционального отклика, а последующим преобразованием воспринятой информации в самостоятельное высказывание. В процессе работы учащийся проходит путь от восприятия и называния отдельных образов к их словесному описанию, установлению смысловых связей, выражению и аргументации собственного отношения, а затем к построению связного устного или письменного текста.

Продуктивный потенциал технологии заключается в создании условий, при которых учащийся выступает субъектом речевой деятельности, самостоятельно конструирующим высказывание на основе текста, личного опыта и эмоционального отношения к обсуждаемой ситуации.

Литература:

1. *Макаев В.В.* Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. –1999. – № 4. – С. 3.
2. Уровень знания кыргызского и русского языков в регионах КР – результаты переписи // SPUTNIK Кыргызстан. URL: https://ru.sputnik.kg/20230929/uroven-znaniya-kyrgyzskogo-russkogo-yazykov-regionah-kr-1079010702.html (дата обращения: 07.10.2026).
3. *Ибрагимова Г.Д.* Актуальные подходы к формированию русскоязычной среды в Киргизии / Г.Д. Ибрагимова // Материалы международной конференции «Нужен ли русский язык новым независимым государствам?». – М., 2008. – С. 68–69.
4. *Акназарова Г.А*. Методы и приемы развития письменной речи учащихся на уроках русского языка в кыргызской школе / Г.А. Акназарова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек – 2023. – №2 (60). – С. 31–35.

Рецензент:

А.М. Ниязова,
кандидат педагогических наук, доцент

ОКУТУУНУН ТЕХНОЛОГИЯСЫ
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
TEACHING TECHNOLOGY

Шаршембиева Дамира Нурджановна,
ведущий научный сотрудник,
Кыргызская академия образования,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ВНЕДРЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Шаршембиева Дамира Нурджановна,
жетектөөчү илимий кызматкер,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргызская Республика, город Бишкек

КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНЫН МЕКТЕПКЕ ЧЕЙИНКИ БИЛИМ БЕРҮҮ СИСТЕМАСЫНДА ИНКЛЮЗИВДИК БИЛИМ БЕРҮҮНҮ ИШКЕ АШЫРУУ

Sharshembieva Damira Nurdjznovna,
Leading Researcher,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM OF THE KYRGYZ REPUBLIC

Аннотация: *В статье рассматриваются современное состояние и основные направления внедрения инклюзивного образования в системе дошкольного образования Кыргызской Республики. Анализируются нормативные правовые основы развития инклюзивного образования, динамика и доступность дошкольного образования, существующие формы дошкольных образовательных организаций, а также факторы, влияющие на доступность и качество дошкольного образования. Установлено, что, несмотря на расширение сети детских садов и совершенствование нормативной базы, сохраняется неравный доступ к дошкольному образованию для детей с особыми образовательными потребностями. Обоснована необходимость перехода от преимущественно специализированной модели к сочетанию специализированной помощи и включения детей в общую образовательную среду, а также развития системного взаимодействия образовательных организаций, семьи, здравоохранения и социальной защиты.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дошкольное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дети с инвалидностью, доступность образования, инклюзивная образовательная среда, адаптация образовательных программ, профессиональная компетентность педагогов.*

Аннотация: *Бул макалада Кыргыз Республикасынын мектепке чейинки билим берүү системасында инклюзивдүү билим берүүнү ишке ашыруунун учурдагы абалы жана негизги багыттары каралат. Анда инклюзивдүү билим берүүнү өнүктүрүүнүн ченемдик укуктук базасы, мектепке чейинки билим берүүнүн динамикасы жана жеткиликтүүлүгү, мектепке чейинки билим берүү мекемелеринин учурдагы формалары жана мектепке чейинки билим берүүнүн жеткиликтүүлүгүнө жана сапатына таасир этүүчү факторлор талданат. Мектепке чейинки билим берүү тармагынын кеңейишине жана ченемдик укуктук базанын жакшырышына карабастан, атайын билим берүү муктаждыктары бар балдар үчүн мектепке чейинки билим берүүгө бирдей эмес мүмкүнчүлүк сакталып келе жатканы аныкталган. Макалада негизинен адистештирилген моделден атайын колдоо көрсөтүү менен балдарды жалпы билим берүү чөйрөсүнө кошууну айкалыштырууга өтүү, ошондой эле билим берүү мекемелеринин, үй-бүлөлөрдүн, саламаттыкты сактоонун жана социалдык коргоонун ортосундагы системалуу өз ара аракеттенүүнү өнүктүрүү зарылдыгы негизделет.*

Түйүндүү сөздөр: *инклюзивдүү билим берүү, мектепке чейинки билим берүү, өзгөчө билим берүү муктаждыктары бар балдар, майыптыгы бар балдар, билим берүүнүн жеткиликтүүлүгү, инклюзивдүү билим берүү чөйрөсү, билим берүү программаларын адаптациялоо, мугалимдердин кесиптик компетенттүүлүгү.*

Abstract: *This article discusses the current state and key trends regarding the implementation of inclusive education within the preschool education system of the Kyrgyz Republic. It analyzes the regulatory and legal framework for the development of inclusive education, the dynamics and accessibility of preschool education, existing types of preschool educational institutions, and the factors influencing the accessibility and quality of preschool education. The study finds that, despite growing number of preschool institutions and improvements of the regulatory framework, unequal access to preschool education persists for children with special educational needs. The article substantiates the need to shift from a predominantly specialized model to one that combines specialized support with the inclusion of children in the general educational environment, as well as to foster systemic collaboration among educational institutions, families, healthcare and social protection sectors.*

Keywords: *inclusive education, preschool education, children with special educational needs, children with disabilities, accessibility of education, inclusive educational environment, adaptation of educational programs, professional competence of educators.*

Введение. Дошкольное образование является важнейшим этапом формирования физического, познавательного, социального и эмоционального потенциала ребенка. Именно в первые годы жизни закладываются основы самостоятельности, коммуникации, познавательной активности, эмоциональной регуляции и готовности ребенка к дальнейшему обучению. Поэтому обеспечение доступной, качественной и инклюзивной среды на уровне дошкольного образования имеет особое значение для обеспечения равных образовательных возможностей для всех детей.

Для Кыргызской Республики вопрос доступности дошкольного образования приобретает дополнительную актуальность в условиях реформирования системы общего образования и перехода к 12-летней модели обучения. В соответствии с новой моделью образования дети с шести лет переходят к школьному обучению, что повышает значение качественной подготовки ребенка на предшествующем этапе и необходимость расширения доступных форм дошкольного образования.

В последние годы в Кыргызской Республике реализуется комплекс мер, направленных на расширение охвата детей дошкольным образованием, развитие инфраструктуры и внедрение новых форм предоставления дошкольных образовательных услуг. Были

приняты Государственный стандарт «Дошкольное образование и уход за детьми», Программа развития детей от одного года до шести лет.

Переход к 12-летней модели общего образования, открытие 281 частного детского сада, строительство новых объектов дошкольного образования, а также возврат 257 зданий, ранее незаконно приватизированных, создают дополнительные возможности для увеличения охвата детей дошкольным образованием.

На сегодняшний день в Кыргызской Республике действуют 2 344 дошкольные образовательные организации, в которых обучаются около 320 013 детей в возрасте трех–пяти лет. Кроме того, около 32 200 детей посещают 560 краткосрочных детских садов и 60 центров развития. В результате охват детей дошкольным образованием достиг 51 %.

Вместе с тем количественное расширение системы дошкольного образования само по себе не гарантирует равного доступа к образовательным услугам для всех детей. Особого внимания требуют дети с нарушениями психофизического развития, дети с инвалидностью, дети с особыми образовательными потребностями, а также дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Для данной категории детей необходимы не только доступ к дошкольной организации, но и специальные образовательные условия, адаптированные программы, соответствующая предметно-развивающая среда, подготовленные педагогические кадры, психолого-педагогическое сопровождение и взаимодействие с семьей.

В настоящее время в Кыргызской Республике функционируют различные формы и виды организаций дошкольного образования, включая государственные и частные: краткосрочные и общинные детские сады, центры развития и другие формы дошкольного образования [1]. Наряду с этим сохраняются специализированные организации для отдельных категорий детей. В Кыргызстане работают 18 специализированных детских садов для 2 268 детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психомоторного и речевого развития. Это 6,9 % детей с инвалидностью в возрасте до шести лет [2, с. 51]. За последние 20 лет не было построено ни одного нового детского учреждения для детей с инвалидностью, проблема нехватки усугубляется тем, что многие детские сады отказываются принимать детей с инвалидностью [3].

Расширение негосударственного сектора дошкольного образования требует создания эффективной системы государственного регулирования и мониторинга. Важными направлениями такого мониторинга являются:

- соответствие дошкольных организаций санитарным правилам и нормам;
- качество содержания образовательного и воспитательного процесса;
- соответствие используемых образовательных программ требованиям государственных стандартов;
- квалификация и профессиональная подготовка педагогических работников;
- доступность образовательной среды для детей с различными образовательными потребностями;
- наличие необходимых специальных условий, оборудования и адаптированных образовательных ресурсов;
- обеспечение безопасности и психологического благополучия детей.

Таким образом, актуальной становится задача перехода от преимущественно количественного расширения сети дошкольных организаций к обеспечению качества, доступности и инклюзивности дошкольного образования.

Цель данной статьи: изучить современное состояние и основные направления внедрения инклюзивного образования на уровне раннего развития в Кыргызской Республике.

Задачи:

1. Проанализировать нормативные документы и исследования по проблеме внедрения инклюзивного образования в системе раннего развития детей в Кыргызской Республике.

2. Выявить основные факторы, влияющие на развитие инклюзивного образования на уровне раннего развития детей.

3. Определить основные барьеры и существующие возможности для включения детей с нарушениями психофизического развития в общую систему дошкольного образования.

Методы исследования: Для достижения поставленной цели проводился анализ:

1) нормативных документов в сфере дошкольного образования;

2) статистических данных о развитии системы дошкольного образования;

3) научных исследований, аналитических отчетов и публикаций, посвященных раннему развитию детей, дошкольному и инклюзивному образованию;

4) (сравнительный) подходов к организации дошкольного образования детей с особыми образовательными потребностями.

Развитие дошкольного образования в Кыргызской Республике сопровождается внедрением современных образовательных технологий и расширением ресурсного обеспечения. В частности, 160 детских садов обеспечены оборудованием для изучения STEM-дисциплин, в 100 детских садах реализуется многоязычная образовательная программа.

Одним из направлений модернизации дошкольного образования является цифровизация. В системе функционирует АИС «Балалык»: URL: https://balalyk.edu.gov.kg/parents, предусматривающая ведение единого реестра дошкольных образовательных организаций и механизмов предоставления услуг, включая ваучерную систему. В частности, 625 детей с инвалидностью получили ваучеры как форму социальной поддержки.

Используется цифровая образовательная платформа «Билимдүү муун»: URL: https://kyrgyzstan.learningpassport.org/, содержащая учебные материалы для детей дошкольного возраста; электронная система записи детей в дошкольные образовательные организации. Электронная запись в детский сад: URL: https://mektep.edu.gov.kg/

Цифровизация может способствовать расширению доступности образовательных услуг, однако для детей с особыми образовательными потребностями необходимо дополнительно оценивать доступность цифровых ресурсов, их адаптированность к различным видам нарушений и возможность использования вспомогательных технологий.

Значительное внимание уделяется профессиональному развитию педагогических кадров. Подготовлено 250 мастер-тренеров, около 6 000 воспитателей прошли обучение по новым стандартам в дошкольном образовании. В настоящее время реализуется проект Евросоюза «Twining», в рамках которого инклюзивное образование в качестве пилотного реализуется в пяти детских садах. Данные меры создают основу для повышения качества образовательного процесса, однако необходим системный подход, включающий усиление нормативной базы, методического сопровождения педагогов, дифференциации образовательного процесса, использования адаптированных методов обучения и создания инклюзивной образовательной среды.

В Кыргызской Республике сформирована законодательная и нормативная основа для развития инклюзивного образования. В соответствии с Законом Кыргызской Республики «Об образовании» **инклюзивное образование** – обеспечение равных возможностей для всех обучающихся без дискриминации с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Принцип инклюзивного образования распространяется на все уровни образования и реализуется на протяжении всей жизни [4].

Особое значение для развития инклюзивного подхода на уровне раннего развития имеет Государственный образовательный стандарт Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за детьми», утвержденный постановлением Кабинета министров Кыргызской Республики от 15 мая 2025 года № 257.

Стандарт рассматривает дошкольное образование как систему, включающую образование, развитие и уход за ребенком, и охватывает следующие возрастные группы:

- от одного года до двух лет – первая младшая группа;
- от двух до трех лет – вторая младшая группа;
- от трех до четырех лет – средняя группа;
- от четырех до пяти лет – старшая группа;
- от пяти до шести лет – подготовительная группа.

В стандарте предусмотрены особенности организации образовательного процесса и ухода за детьми с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, интеллектуального развития, а также для глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих детей [5]. Это свидетельствует о признании необходимости учета разнообразия образовательных потребностей детей уже на уровне дошкольного образования.

Документ достаточно подробно определяет организационные условия для специализированных дошкольных образовательных организаций, однако требует дальнейшего развития механизмов включения детей с особыми образовательными потребностями в общую дошкольную образовательную среду.

В частности, актуальным остается выявление условий, при которых дети с различными нарушениями развития могут посещать обычные дошкольные организации вместе со сверстниками, а также критериев определения необходимого количества детей с особыми образовательными потребностями в одной группе, требований к специальным условиям, кадровому обеспечению, адаптации образовательных программ и психолого-педагогическому сопровождению.

Современная ситуация в Кыргызской Республике характеризуется одновременно расширением сети дошкольного образования, совершенствованием нормативной базы и развитием новых образовательных форм. Однако увеличение охвата детей дошкольным образованием должно сопровождаться обеспечением равного доступа к качественному образованию для детей с различными образовательными потребностями.

Особую проблему представляет недостаточная разработанность механизмов раннего выявления и сопровождения детей с нарушениями развития, а также механизмов их включения в общие группы дошкольных образовательных организаций. Важными направлениями дальнейшего анализа являются:

1) доступность дошкольных организаций для детей с различными видами нарушений развития;

2) наличие специальных образовательных условий и адаптированной предметно-развивающей среды;

3) готовность педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями;

4) наличие специалистов психолого-педагогического сопровождения;

5) возможность адаптации образовательных программ и образовательных материалов;

6) взаимодействие дошкольной организации с родителями и другими специалистами;

7) механизмы раннего выявления нарушений развития и направления ребенка для получения необходимой помощи;

8) организация взаимодействия между учреждениями здравоохранения, соцзащиты и образовательной организацией;

9) обеспечение преемственности между специальными и общеобразовательными формами дошкольного образования;

10) система мониторинга качества и результативности инклюзивного образования.

Следовательно, изучение внедрения инклюзивного образования в систему раннего развития в Кыргызской Республике должно быть направлено не только на анализ существующей нормативной базы и количественных показателей охвата, но и на оценку реальной доступности, качества и готовности дошкольной системы к включению детей с особыми образовательными потребностями.

Одной из наиболее устойчивых проблем, выявляемых в исследованиях, является недостаточный и неравномерный охват детей

дошкольным образованием. Данные Национальной оценки образовательных достижений учащихся 2021 г. [6, с. 311] показывают положительную динамику: доля учащихся, которые никогда не посещали детский сад, сократилась с 57,3 % в 2014 году до 46 % в 2021 году. Однако сохраняются существенные территориальные различия.

В столице – Бишкеке – только 54,6 % четвероклассников посещали детский сад больше одного года, тогда как в областных центрах и малых городах этот показатель составляет 36 %, а в сельской местности – только 29,6 %. Исследование отмечает более высокие учебные достижения детей, которые посещали детский сад более одного года [7].

Среди факторов называются территориальная неравномерность развития дошкольных услуг, ограниченная доступность частных подготовительных курсов для семей с низкими доходами и недостаточное участие детей из отдельных социальных групп в дошкольном образовании [8].

Особенно важно, что проблема доступности имеет не только количественный, но и качественный характер. Доступ ребенка к дошкольному образованию должен предполагать возможность получить соответствующие возрасту образовательные, развивающие, социальные и коррекционно-развивающие услуги.

Кластерное обследование в Кыргызстане (2023–2024 гг.) показывает, что участие в программах раннего обучения существенно зависит от социально-экономического положения семьи. В частности, программами раннего обучения были охвачены 24 % детей из малообеспеченных семей, тогда как показатель развития детей в возрасте от двух до четырех лет был выше у детей из достаточно обеспеченных домохозяйств (74 %) и тех, чьи матери имеют высшее образование (75 %) [9, с. 29].

Таким образом, доступность дошкольного образования в Кыргызстане связана не только с количеством мест в детских садах, но и с местом проживания, социально-экономическим положением семьи, уровнем образования родителей и наличием специальных образовательных потребностей у ребенка.

Программа развития образования в Кыргызской Республике на 2021–2040 годы фиксирует положительное влияние дошкольных программ на результаты обучения: увеличение индекса в среднем на 26,2 балла, по математике – на 21,6 балла, по родиноведению – на 14,2 балла у детей, получивших дошкольное образование [7]. Однако отмечается влияние следующих факторов на систему образования:

1. Демографический: количество детей в возрасте от 3 до 17 лет включительно возросло с 28,7 % до 30,4 % и составило 2 млн 17 тыс. человек. Согласно данным ООН, в 2025 году в Кыргызстане был максимальный прирост населения за последние 74 года, составив 5,92 %. Соответственно, с 2028 года максимальная нагрузка придется на детские сады, а с 2032 года – на школы Кыргызской Республики.

2. Социально-экономический: Кыргызская Республика имеет более низкие социально-экономические показатели, но демонстрирует относительно высокий уровень государственных расходов на образование – 6,83 % ВВП, что составляет 165 долларов США в год на человека. Для сравнения: в Канаде государственные расходы на образование – 4,14 % ВВП, т. е. 2 247 долларов США в год на человека [10].

По данным Национального статистического комитета, уровень бедности в Кыргызстане в 2026 году составляет 24 % населения [11]. Для семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью, социально-экономический фактор может приобретать дополнительное значение вследствие необходимости получения медицинских и коррекционно-развивающих услуг, приобретения специальных средств и других расходов.

На получение дошкольного образования влияют также принадлежность к этнической группе. Так, дошкольные учреждения посещают 30 % детей из русскоязычных домохозяйств по сравнению с 23,8 % детей из кыргызскоязычных, 18,3 % узбекских и 10,8 %

детей из домохозяйств, говорящих на других языках [12, с. 19].

Исследования указывают на недостаточное внимание родителей к дошкольному образованию: участие отца в заботе о детях двух–четырех лет составляет 14 %, 75 % детей до пяти лет имеют 2 и более видов игрушек и 21 % имеют 3 и более книг [9, с. 30].

Таким образом, необходимы: взаимодействие с семьями, где есть дети с особыми образовательными потребностями, консультирование родителей, совместное определение целей развития, обсуждение динамики развития ребенка и согласование образовательных и коррекционно-развивающих мер.

3. Инфраструктурный: недостаток зданий и мест в детских садах остается одним из факторов ограниченного охвата. Современное развитие инфраструктуры должно учитывать принципы универсального дизайна. Исследование архитектуры дошкольных учреждений нового поколения выделяет гибкость пространства, рациональное зонирование, многофункциональность, учет индивидуальных потребностей детей, экологичность, безопасность и создание пространств для взаимодействия педагогов, семей и сообщества [13].

4. Кадровый: именно специалист дошкольного образования становится ключевой фигурой в обеспечении успешной адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями, создании благоприятной развивающей среды и организации коррекционно-развивающей работы [14].

Особенно важными становятся:

- знание особенностей развития детей;
- умение выявлять образовательные потребности;
- навыки дифференциации и индивидуализации;
- использование игровых и практических методов;
- способность адаптировать материалы и инструкции;
- взаимодействие с психологом, логопедом и другими специалистами;
- сотрудничество с родителями;
- владение основами инклюзивного образования.

Данные факторы влияют на различия в уровне готовности детей к школе и необходимость усиления преемственности между дошкольным и начальным образованием [15]. Следовательно, в новых условиях дошкольное образование необходимо рассматривать не только как подготовительный этап к школе, но и как самостоятельный уровень образования, обеспечивающий комплексное физическое, социально-эмоциональное, речевое, познавательное и личностное развитие ребенка.

Отсутствуют данные о включении детей с нарушениями психофизического развития в общий детский сад. Следовательно, не созданы условия для адаптации образовательной среды к потребностям детей, такие как:

- адаптация физического пространства;
- изменение способов подачи материала;
- использование наглядных и практических методов;
- адаптация учебных материалов и инструкций;
- изменение уровня сложности заданий;
- регулирование объема помощи;
- адаптация времени и объема участия ребенка;
- разработка индивидуальной образовательной программы.

В стране исторически формировалось значительное разнообразие организационных форм, такие как «материнская школа», общинные и краткосрочные детские сады, семейные формы, центры развития, и др.

Интересным примером являются детские сады на джайлоо, где дети разных возрастов обучались совместно, а содержание и задания дифференцировались педагогами в зависимости от возраста [8]. Такие формы рассматривались как способ сокращения разрыва между городскими и сельскими территориями и адаптации дошкольного образования к особенностям образа жизни населения.

При поддержке международных организаций были апробированы программы «Шаг за шагом», «Инклюзивное образование», «Спасите детей»,

многоязычное образование, которые демонстрируют, что вариативность форм может быть одним из механизмов расширения доступа к дошкольному образованию, особенно для детей, проживающих в сельской и труднодоступной местности [8].

Выводы. В соответствии с поставленной целью и задачами исследования сделаны следующие выводы:

1. В Кыргызской Республике сформирована нормативная основа для развития инклюзивного образования в системе раннего развития детей. Закон КР «Об образовании» закрепляет инклюзивное образование как основную форму обучения детей с особыми образовательными потребностями. Государственный образовательный стандарт Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за детьми» включает принципы инклюзивности, учета индивидуальных особенностей детей, безопасной и развивающей образовательной среды, а также предусматривает специальные программы для детей с различными нарушениями развития.

Сохраняется значительный разрыв между нормативным признанием права ребенка на инклюзивное образование и практическими механизмами его реализации в обычной дошкольной организации.

2. Анализ статистических данных указывает, что, несмотря на расширение сети дошкольных организаций и положительную динамику охвата, сохраняется проблема неравного доступа к дошкольному образованию. Различия связаны с территорией проживания, социально-экономическим положением семьи, этнической принадлежностью, уровнем образования родителей.

Для детей с особыми образовательными потребностями проблема заключается не только в отсутствии мест, но и в недостаточной доступности специальных условий, адаптированных образовательных программ, специалистов и инклюзивной образовательной среды.

3. Дошкольное образование оказывает существенное влияние на последующее развитие и школьную готовность детей, поэтому расширение охвата дошкольным образованием следует рассматривать как один из механизмов сокращения образовательного неравенства.

Развитие инклюзивного образования требует перехода от преимущественно специализированной модели к сочетанию специализированной помощи и включения детей в общую образовательную среду, что требует нормативной, методической и экономической поддержки.

Профессиональная компетентность педагогов является одним из ключевых условий успешной инклюзии. Огромное значение имеет подготовка педагогов, поскольку она влияет на способность адаптировать образовательный процесс и применять коррекционно-развивающие методы.

Инклюзивная дошкольная организация должна рассматриваться как система, в которой одновременно обеспечиваются физическая, педагогическая и коммуникационная доступность, психологическая безопасность и возможность участия ребенка в совместной деятельности.

Литература:

1. Положение о дошкольных образовательных организациях Кыргызской Республики. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/230027428/edition/32467/ru (дата обращения: 18.09.2026).
2. Ситуация с положением детей в Кыргызстане. Итоговый отчет. – Бишкек, 2022 – 66 с. URL: https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/7826/file/%D0%A1%D0%B8%D1%82%D1%83%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D1%81%20%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D0%BC%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9%20%D0%B2%20%D0%9A%D0%A0.pdf (дата обращения: 17.09.2026).

3. *Айтымбет К.А.* Кыргызстандагы адистештирилген мектепке чейинки билим берүү уюмдарынын абалы / К.А. Айтымбет // Известия вузов Кыргызстана. – 2025. – № 2. – С. 173–177.
4. Закон Кыргызской Республики «Об образовании». URL: https://cbd.minjust.gov.kg/4-3419/edition/1273902/ru (дата обращения: 21.09.2026).
5. Государственный образовательный стандарт Кыргызской Республики «Дошкольное образование и уход за детьми». URL: https://cbd.minjust.gov.kg/65-83/edition/32459/ru (дата обращения: 22.09.2026).
6. Национальное оценивание образовательных достижений учащихся 4-х и 8-х классов Кыргызской Республики в 2021 году. URL: https://testing.kg/media/uploads/2022/12/19/2021_report.pdf (дата обращения: 24.09.2026).
7. Программа развития образования в Кыргызской Республике на 2021–2040 годы. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru (дата обращения: 25.09.2026).
8. *Айтымбек К.А.* Кыргызстандагы мектепке чейинки билим берүү системасынын көп түрдүүлүгү / К.А. Айтымбет // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2020. – № 7. – С. 211–216.
9. Кластерное обследование по многим показателям в Кыргызстане 2023 г. URL: https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/8991/file/MICS%20Statistical%20Snapshots%20RU%20KGZ%202023%20v1.4%20(with%20cover).pdf.pdf (дата обращения: 25.09.2026).
10. *Абдулдаев Д.А.* Дошкольное и школьное образование в Канаде / Д.А. Абдулдаев // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2026. – №1 (68). – С. 15–24.
11. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. URL: https://www.stat.gov.kg/ru/statistika-o-detyah/obrazovanie/ (дата обращения: 28.09.2026).
12. Ситуационный анализ положения детей в КР, ЮНИСЕФ. URL: https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/1381/file/Situation_Analisys_2015_rus_ver.pdf%20.pdf (дата обращения: 29.09.2026).
13. *Тургумбекова Э.З.* Архитектура дошкольных образовательных учреждений нового поколения Кыргызстана / Э.З. Тургумбекова // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2025. – Т. 25. – № 8. – С. 202–208.
14. *Берсугирова Т.Э.* Профессиональная компетентность специалистов дошкольного образования в сфере инклюзивной практики (в контексте Кыргызской Республики) / Т.Э. Берсугирова // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2026. – № 1/3. – С. 253–260.
15. *Куштарбек кызы Э.* 12 жылдык билим берүүгө өтүүнүн мектепке чейинки билим берүүгө тийгизген таасири / Куштарбек кызы Э. // Ж. Баласагын атындагы Кыргыз улуттук университети. Жалпы гуманитардык жана табигый илимдер. – 2025. – № 2. –С. 159–163.

Рецензент:

У.Э. Мамбетакунов,
доктор педагогических наук, профессор

Аманова Гулнур Монолбаевна,
кандидат педагогических наук,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

РУССКАЯ КУХНЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЫ

Аманова Гулнур Монолбаевна,
педагогика илимдеринин кандидаты,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ОРУС АШКАНАСЫ КЫРГЫЗ МЕКТЕП ОКУУЧУЛАРЫНЫН СОЦИОМАДАНИЙ КОМПЕТЕНЦИЯСЫН ӨНҮКТҮРҮҮ ҮЧҮН ЛИНГВОМАДАНИЙ РЕСУРС КАТАРЫ

Amanova Gulnur Monolbaevna,
Head of the Laboratory,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

RUSSIAN CUISINE AS A LINGUOCULTURAL RESOURCE FOR DEVELOPING THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN KYRGYZ SCHOOLS

Аннотация: *В статье рассматривается проблема приобщения учащихся кыргызских школ к русской культуре средствами русского языка. На уроках русского языка учащиеся-кыргызы имеют возможность узнать культуру русского народа. Автор предлагает методы интеграции культурологического компонента в уроки русского языка в кыргызской школе. Предлагается система упражнений и заданий культурологической направленности с учетом особенностей кыргызского менталитета. Автор приходит к выводу, что использование культурного материала повышает мотивацию к изучению русского языка, позволяет сформировать у учащихся не только языковую, но и социокультурную компетенцию. Цель статьи – показать, как на уроках русского языка можно одновременно повысить языковую грамотность учащихся и воспитать культурно-ориентированную личность.*

Ключевые слова: *русский язык как неродной, кыргызская школа, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, методы обучения, диалог культур.*

Аннотация: *Бул макалада кыргыз мектеп окуучуларын орус тили аркылуу орус маданияты менен тааныштыруу көйгөйү каралат. Орус тили сабактарында кыргыз окуучулары орус элинин маданияты жөнүндө билүү мүмкүнчүлүгүнө ээ болушат. Автор кыргыз мектептериндеги орус тили сабактарына маданий компонентти интеграциялоо*

ыкмаларын сунуштайт. Кыргыз менталитетинин өзгөчөлүктөрүн эске алуу менен маданий багыттагы көнүгүүлөр жана тапшырмалар системасы сунушталат. Автор маданий материалдарды колдонуу орус тилин үйрөнүүгө мотивацияны жогорулатат жана окуучулардын тилдик жана социомаданий компетенттүүлүгүн өнүктүрүүгө жардам берет деген тыянакка келет. Бул макаланын максаты – орус тили сабактары окуучулардын лингвистикалык сабаттуулугун кантип бир эле учурда жакшыртып, маданий жактан багытталган инсандарды тарбиялай аларын көрсөтүү.

Түйүндүү сөздөр: *орус тили экинчи тил катары, кыргыз мектеби, социомаданий компетенттүүлүк, маданияттар аралык баарлашуу, окутуу методдору, маданияттардын диалогу.*

Abstract: *This article examines the problem of introducing Kyrgyz schoolchildren to Russian culture through the Russian language. During Russian language lessons, Kyrgyz students have the opportunity to learn about the culture of the Russian people. The author proposes methods for integrating a cultural component into Russian language lessons in Kyrgyz schools. A system of exercises and assignments with a cultural focus is proposed, taking into account the specific characteristics of the Kyrgyz mentality. The author concludes that the use of cultural material increases motivation to learn Russian and helps develop students' not only linguistic but also and sociocultural competence. The purpose of this article is to demonstrate how Russian language lessons can simultaneously improve students' linguistic literacy and cultivate culturally oriented personality.*

Keywords: *Russian as a non-native language, Kyrgyz school, sociocultural competence, intercultural communication, teaching methods, dialogue of cultures.*

Введение. Русский язык в условиях современного Кыргызстана занимает особое положение, являясь языком межнационального общения. Чтобы русский язык усваивался кыргызскими школьниками именно как язык межнационального общения, а не просто как школьный предмет, на уроках необходимо сместить акцент с заучивания правил на активную коммуникативную практику. Однако на практике в кыргызских школах преподавание русского языка нередко сводится только к освоению грамматических норм и лексического минимума, не уделяя при этом должного внимания к его культурологической функции. Это приводит к тому, что учащиеся не видят связи между русским языком и русской культурой.

Проблема усугубляется тем, что ученики кыргызской школы не рассматривают русский язык как средство для понимания традиций и ценностей русского народа. Между тем именно через язык формируется восприятие мира и развиваются способности к межкультурному диалогу, что особенно важно в многонациональном обществе.

Актуальность исследования определяется следующими противоречиями:

– между объективной потребностью учащихся кыргызской школы в приобщении к русской и мировой культуре и отсутствием системных исследований по формированию социокультурной компетенции на уроках русского языка;

– между культурологическим потенциалом русского языка и недостаточным его использованием в учебном процессе;

– между требованиями современных образовательных стандартов к воспитанию личности, способной к межкультурному диалогу, и реальной практикой преподавания, где доминирует формально-грамматический подход.

Методологической основой статьи стали лингвокультурологический и сопоставительный подходы. В исследовании применялись следующие **методы**: анализ научной литературы, обобщение передового педагогического опыта, сравнительно-сопоставительный анализ.

Цель статьи – представить практические пути приобщения учащихся кыргызской школы к русской культуре посредством ознакомления с русской кухней как средством формирования социокультурной компетенции.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» дано такое определение социокультурной компетенции: «Социокультурная компетенция (англ. sociocultural competence) – совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом. Содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырех составляющих:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, об особенностях национального менталитета);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в т. ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных *языковых единиц* в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями) [1].

Социокультурная компетенция играет ключевую роль в правильном восприятии носителей языка и адекватном реагировании на ситуации, являясь важной частью межкультурной коммуникации. Если мы учим кыргызских школьников русскому языку как языку межнационального общения, они должны не только уметь рассказать о своей культуре, но и понимать русскую культуру, ее особенности и традиции.

Изучение русской культуры через русскую кухню – один из самых эффективных способов формирования социокультурной компетенции на уроках русского языка в кыргызской школе. Еда является отражением культуры народа: через блюда передаются традиции, ценности и даже мировоззрение. Еда является универсальной темой, так как она связана с повседневной жизнью, праздниками, и, что особенно важно, ее можно описывать, сравнивать, обсуждать.

«Методические способы развития русской речи учеников школы с государственным языком обучения могут быть весьма разнообразными, включающими элементы словесного творчества» [2].

Поэт Владимир Маяковский в своем стихотворении «Гимн обеду» писал:

Слава вам, идущие обедать миллионы!
И уже успевшие наесться тысячи!
Выдумавшие каши, бифштексы, бульоны и тысячи блюдищ всяческой пищи [3].

Поэт возвышает обыденное – в данном случае еду – до уровня торжественного гимна. В стихотворении В. Маяковский обращается к миллионам людей, идущих обедать, и воспевает каши, бифштексы, бульоны, превращая простую трапезу в символ массовой энергии и радости жизни.

Принципы ознакомления через русскую кухню: от известного к неизвестному, от слова к действию, поликультурность, активное использование русского языка:

1. *От известного к неизвестному* – сравниваем русские блюда с кыргызскими.

2. От слова к действию – сначала усвоение лексики, потом описание, потом игра «в гости».

3. Поликультурность – уважение к культурной самобытности другого народа и понимание того, что культурное разнообразие является нормой.

4. Активное использование русского языка – рассказывать, сравнивать, советовать.

Главный принцип обучения: ученик не пассивный слушатель, а активный участник общения. Каждый урок – это маленькая

модель реальной коммуникации, где русский язык служит мостом между культурами, а не самоцелью.

Для лучшего усвоения любой элемент русской культуры нужно давать учащимся либо в сравнении с кыргызским аналогом, либо приводить пример его противоположности. Если обратимся к русской и кыргызской кухне, пример аналога – блины и куймак. Если с солнцем у русского народа ассоциируются блины, то у кыргызов – куймак (лепешка). Ассоциация по форме – и блины, и куймак имеют круглую форму, такую же, как у солнца. Сравнение должно проводиться с уважением к обеим культурам.

Например:

Учитель: «Каждый народ встречает весну по-своему. У кыргызов Нооруз отмечается 21 марта, в день весеннего равноденствия, и символизирует начало нового года. У русских праздник, символизирующий проводы зимы, встречу весны и обновление природы, – Масленица, когда пекут блины – символ солнца. А у кыргызов с солнцем ассоциируется куймак. Но радость у всех одинакова. Представьте, что к вам в гости приехал друг из России. Он просит вас рассказать о нашей культуре. Как объяснить так, чтобы он понял и заинтересовался? Сегодня мы учимся рассказывать о нашей культуре на русском языке с использованием пояснений, сравнений и примеров».

Можно предложить следующие типы заданий**,** охватывающих исследовательские, творческие, практические и даже экологические аспекты.

Ролевые игры:

- *Игра «В гостях».* Один ученик будет «русский гость», другой – «кыргызский школьник». *Речевое задание*: «Расскажи русскому гостю, что такое коломто в юрте». А потом наоборот: «Расскажи кыргызскому другу, что такое русская печь» (перекрестное объяснение тренирует у учащихся знание русской и кыргызской культуры и умение сравнивать).

Потом ученики меняются ролями. Урок строится как подготовка к межкультурному диалогу: объяснить реалии, которые непонятны носителю другой культуры.

Домашнее задание**:** нарисовать русскую печь и написать 5 отличий от кыргызского очага.

Приведем пример проведения игры «Ресторан».

- Игра *«Ресторан»:* одни ученики – официанты кыргызского ресторана, другие – русского ресторана.

Цель игры – развитие диалогической речи, формирование социокультурной компетенции и навыков межкультурного общения через знакомство с особенностями кыргызской и русской кухни.

Распределение ролей:

– 2 ученика – официанты (один – официант кыргызского ресторана, другой – официант русского ресторана);

– несколько учеников – посетители;

– затем роли меняются.

Ход игры

1. *Подготовка меню*

Учитель заранее предлагает учащимся составить простые меню.

Кыргызский ресторан: бешбармак, куурдак, боорсок, оромо, самсы, кымыз, чалап.

Русский ресторан: щи, борщ, блины, пироги, пельмени, квас, компот.

Важно, чтобы ученики знали не только названия блюд, но и могли кратко рассказать о них. Например, изучить ассортимент русских национальных блюд [4].

2. *Посетитель делает заказ*

Посетитель обращается к официанту:

– Здравствуйте! Что вы можете мне предложить?

– Я рекомендую вам блины. Это традиционное русское блюдо.

– А из чего приготовлены блины?

– Они приготовлены из муки, молока и яиц.

– Я возьму блины и компот, пожалуйста.

3. *Игровая ситуация обогащается лингвокультурной информацией*

Задача официанта – не просто принять заказ, а предоставить культурную информацию:

– Это пельмени – традиционное блюдо русской кухни. Обычно их готовят из теста и мясной начинки.

Посетитель может задать вопросы:

– С чем пельмени подают?

– Есть ли похожее блюдо в кыргызской кухне?

После посещения двух «ресторанов» учащиеся получают задание: сравните блюда кыргызской и русской кухни; найдите сходства и различия.

Например:

– сходства: в кыргызской кухне есть боорсок, в русской – пироги. И боорсок, и пироги готовят из теста;

– различия: пельмени похожи на некоторые блюда других народов, но имеют свои особенности приготовления и подачи.

Таким образом, игра предлагает ситуацию реального речевого общения, где ученик должен спросить, объяснить, предложить, уточнить, сравнить и выразить свое мнение.

В ходе игры учащиеся учатся приветствовать и обращаться к собеседнику, задавать вопросы; запрашивать информацию; предлагать и рекомендовать; описывать блюдо; выражать предпочтение; благодарить; сравнивать культурные явления.

Поэтому игра представляет собой продуктивное задание, поскольку конечным результатом становится не воспроизведение готовой информации, а самостоятельное речевое высказывание учащегося в ситуации межкультурного общения.

1. Исследовательские задания:

- Составить таблицу: какие продукты чаще всего используются в кыргызской кухне (мясо, молочные продукты, мука) и в русской (картофель, капуста, рыба).

- Исторический контекст: выяснить, какие блюда в кыргызской и русской кухнях появились под влиянием соседних народов и культур.

- Сравнить способы приготовления: варка, тушение, запекание, жарка. Какие чаще встречаются в каждой кухне [5].

2. Проект «Русский и кыргызский стол» (групповой).

Группы получают задание: приготовить презентацию на русском языке, где сравниваются праздничные блюда у русского и кыргызского народов.

Выступление от группы: 3–4 предложения о сходствах и различиях. Учитель оценивает использование сравнительных конструкций (*в отличие от, похоже на, а у нас...*).

3. Составление меню для русской семьи и кыргызской семьи, используя слова *завтрак, обед, ужин, первое, второе, третье*.

4. Письмо другу в Россию: «Какие русские блюда я хотел бы попробовать и почему?» (3–4 предложения).

5. Диалог в магазине – купить продукты для приготовления блинов, щей и т. д. (названия продуктов, весовые категории, грамматика родительного падежа: *упаковка молока, сметаны, килограмм капусты и т. д.*).

6. Письменный мини-текст (10–12 предложений) «Мое любимое кыргызское блюдо: как я объясню его русскому гостю».

7. Кулинарная математика:

- посчитать, сколько ингредиентов нужно для приготовления бешбармака на 10 человек и для борща на 10 человек;

- сравнение цен: сколько стоят продукты для обоих блюд на местном рынке.

8. Сравнение традиций гостеприимства: как встречают гостей в кыргызской семье и в русской, какие блюда подают первыми.

Задание «Традиции гостеприимства» предполагает сопоставление учащимися особенностей встречи гостей в кыргызской и русской культурах. Работая в парах или группах, учащиеся обсуждают, как принято встречать гостей, какие формы речевого этикета используются, какие блюда и напитки предлагаются гостю. После обсуждения составляют небольшое устное высказывание. Например: «В кыргызской и русской культурах гостеприимство является важной частью общения. В обеих культурах гостя приветствуют, приглашают к столу и предлагают угощение. Вместе с тем различаются некоторые блюда и особенности их подачи». Таким образом, задание направлено на развитие умений сравнивать культурные

явления, аргументировать свою позицию и строить связное речевое высказывание.

9. Кулинарный кроссворд: составить кроссворд, где ответы – названия кыргызских и русских блюд.

10. Сравнение в литературе: найти упоминания еды в кыргызских и русских сказках/пословицах и обсудить их значение.

Например, сопоставление кыргызской «Нандан улуу тамак жок» и русской пословиц «Хлеб – всему голова». Ученики могут сделать следующий вывод: в обеих культурах хлеб имеет особое значение и воспринимается не только как продукт питания, но и как символ жизни, труда и достатка.

11. Экокухня: обсудить, какие блюда более экологичны (например, меньше отходов или проще хранить).

Задание «Экокухня» предполагает сравнение учащимися традиционных блюд кыргызской и русской кухни с точки зрения экологичности их приготовления и хранения. Учащимся предлагается определить, какие блюда требуют меньшего количества продуктов и упаковки, образуют меньше пищевых отходов, предполагают использование местных и сезонных продуктов и удобны для хранения. Результаты обсуждения оформляются в виде сравнительной таблицы, после чего учащиеся аргументируют свой выбор и составляют краткое устное высказывание. Например: «Я считаю, что это блюдо является более экологичным, потому что при его приготовлении используется небольшое количество продуктов, образуется мало отходов и его можно хранить длительное время».

Задание способствует развитию навыков сравнения, аргументации и диалогической речи, а также расширяет представления учащихся о современных аспектах культуры питания.

12. Дать ученикам разрезанный рецепт блюда (на карточках строчки – ученики складывают в правильном порядке).

Задание «Восстанови рецепт» предполагает работу с разрезанным на отдельные карточки текстом рецепта традиционного блюда. Учащиеся в парах или группах восстанавливают логическую последовательность действий, определяя, какое действие должно выполняться первым, последующим и завершающим. После выполнения задания школьники устно воспроизводят рецепт, используя слова и выражения, обозначающие последовательность действий: «сначала», «затем», «после этого», «далее», «в конце» [6].

На следующем этапе учащимся предлагается определить культурную принадлежность блюда и сравнить его с аналогичным блюдом кыргызской кухни. Таким образом, задание сочетает развитие навыков понимания и построения связного высказывания с расширением лингвокультурных знаний.

Выводы. Таким образом, включение материала русской национальной кухни в содержание обучения русскому языку позволяет развивать различные виды речевой деятельности, обогащать словарный запас учащихся и формировать социокультурную компетенцию.

Словарный запас пополняется конкретными существительными (продукты) и глаголами (способы кулинарной обработки), грамматика усваивается нагляднее (Р. п. – *ложка сметаны, В. п. – приготовить борщ*), растет мотивация (ученики захотят приготовить дома русское блюдо), формируется уважение к чужой пищевой традиции.

Главное, чтобы на уроках русского языка учащиеся, выполняя задания, занимались исследованием, анализировали, творили, играли.

Использование творческих и коммуникативно-речевых приемов позволяет учащимся не только расширить представления о кыргызской и русской культурах через знакомство с национальной кухней, но и понять их культурное своеобразие, общность и взаимосвязь, что способствует формированию социокультурной компетенции учащихся.

Литература:

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Акназарова Г.А.* Методы и приемы развития письменной речи учащихся на уроках русского языка в кыргызской школе / Г.А. Акназарова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2023. – № 2 (60). – С. 31–35.
3. *Маяковский В.* Гимн обеду / В. Маяковский // Новый сатирикон. – 1915. – № 29.
4. *Митрофанова А.* Проектно-исследовательская работа по технологии «Русская национальная кухня». URL: https://multiurok.ru/files/proiektno-issliedovatiel-skaia-rabota-po-tiekhnoo.html (дата обращения: 20.09.2026).
5. *Мирзаева Т.Д.* Открытый урок по теме: «Русская национальная кухня». URL: https://yandex.ru/search/?text=https+nsportal+ru+%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA+%D0%BE+%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9+%D0%BA%D1%83%D1%85%D0%BD%D0%B5&lr (дата обращения: 20.09.2026).
6. *Трегубова О.Г.* Традиционное русское блюдо – блины. URL: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/03/24/traditsionnoe-russkoe-blyudo-bliny (дата обращения: 20.09.2026).

Рецензент:

Н.А. Асипова,
доктор педагогических наук, профессор

УДК 821.512.154

Сулайманкулова Мээрим Бекболотовна,
филология илимдеринин кандидаты, доцент,
Кыргыз Республикасынын Башкы прокуратурасынын Юридикалык академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

Шаршенова Рысбү Айылчиевна,
аспирант,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ЧЫҢГЫЗ АЙТМАТОВДУН «ТООЛОР КУЛАГАНДА» РОМАНЫНДАГЫ УКУКТУК, ЭКОЛОГИЯЛЫК ЖАНА ГУМАНИСТТИК ИДЕЯЛАР

Сулайманкулова Мээрим Бекболотовна,
кандидат филологических наук, доцент,
Юридическая академия Генеральной прокуратуры Кыргызской Республики,
Кыргызская Республика, город Бишкек

Шаршенова Рысбү Айылчиевна,
аспирант,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ПРАВОВЫЕ, ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ В РОМАНЕ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА «КОГДА ПАДАЮТ ГОРЫ (ВЕЧНАЯ НЕВЕСТА)»

Sulaimankulova Meerim Bekbolotovna,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Law Academy of the Prosecutor General's Office of the Kyrgyz Republic,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

Sharshenova Rysbu Aiylchievna,
Graduate Student,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

LEGAL, ENVIRONMENTAL, AND HUMANISTIC IDEAS IN CHINGIZ AITMATOV'S NOVEL WHEN THE MOUNTAINS FALL (THE ETERNAL BRIDE)

Аннотация: *Бул макалада Чыңгыз Айтматовдун «Тоолор кулаганда» романындагы укуктук, экологиялык жана гуманисттик идеялар комплекстүү илимий талдоого алынат. Изилдөөнүн максаты – чыгармадагы укуктук аң-сезимдин, экологиялык жоопкерчиликтин*

браконьерликке, терроризмге жана мыйзамдуулукка байланышкан маселелердин көркөм чагылдырылышын аныктоо. Изилдөөдө адабий талдоо, салыштырма-укуктук, герменевтикалык жана системалуу талдоо методдору колдонулду. Талдоонун жыйынтыгында романдагы Жаабарс менен Арсен Саманчиндин образдары аркылуу жаратылышты коргоо, мыйзамдуулукту сактоо, жарандык жоопкерчилик, гуманизм жана адам укуктарын урматтоо идеялары көркөм-философиялык деңгээлде ачылганы аныкталды. Ошондой эле чыгармада браконьерлик, терроризм жана экологиялык коопсуздук маселелери заманбап укуктук көйгөйлөрдүн контекстинде каралып, алардын коомдук жана моралдык кесепеттери көрсөтүлгөн. Макаланын илимий жаңылыгы романдын укуктук, экологиялык жана гуманисттик аспектилерин өз ара байланышта комплекстүү талдоосунда турат.

Түйүндүү сөздөр: *Чыңгыз Айтматов, «Тоолор кулаганда», укуктук аң-сезим, экологиялык жоопкерчилик, экологиялык коопсуздук, браконьерлик, гуманизм, мыйзамдуулук, адам укуктары, Арсен Саманчин, Жаабарс.*

Аннотация: *В данной статье проводится комплексный научный анализ правовых, экологических и гуманистических идей, представленных в романе Чингиза Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)». Цель исследования заключается в выявлении художественного отражения правового сознания, экологической ответственности, а также проблем браконьерства, терроризма и законности, раскрытых в произведении. В ходе исследования использованы методы литературоведческого, сравнительно-правового, герменевтического и системного анализа. В результате исследования установлено, что через художественные образы Жаабарса и Арсена Саманчина автор раскрывает идеи охраны природы, соблюдения законности, гражданской ответственности, гуманизма и уважения прав человека. Особое внимание уделено осмыслению проблем браконьерства, терроризма и экологической безопасности в контексте современных правовых вызовов, а также их социальных и нравственных последствий. Научная новизна статьи заключается в комплексном рассмотрении правовых, экологических и гуманистических аспектов романа в их взаимосвязи.*

Ключевые слова: *Чингиз Айтматов, «Когда падают горы (Вечная невеста)», правовое сознание, экологическая ответственность, экологическая безопасность, браконьерство, гуманизм, законность, права человека, Арсен Саманчин, Жаабарс.*

Abstract: *This article presents a comprehensive scientific analysis of the legal, environmental, and humanistic ideas reflected in Chingiz Aitmatov's novel When the Mountains Fall (The Eternal Bride). The purpose of the study is to identify the artistic representation of legal consciousness, environmental responsibility, and the issues of poaching, terrorism, and the rule of law depicted in the novel. The research employs literary, comparative legal, hermeneutic, and systematic analysis methods. The findings demonstrate that through the images of Jaabars and Arsen Samanchin, the author reveals the ideas of environmental protection, the rule of law, civic responsibility, humanism, and respect for human rights. The novel also addresses the issues of poaching, terrorism, and environmental security within the context of contemporary legal challenges, emphasizing their social and moral consequences. The scientific novelty of the article lies in its comprehensive analysis of the legal, environmental, and humanistic dimensions of the novel and their interrelationship.*

Keywords: *Chingiz Aitmatov, When the Mountains Fall (The Eternal Bride), legal consciousness, environmental responsibility, environmental security, poaching, humanism, rule of law, human rights, Arsen Samanchin, Jaabars.*

Киришүү. Чыңгыз Айтматов дүйнөлүк көркөм адабияттагы эң көрүнүктүү жазуучулардын бири сымал адамзаттын руханий өнүгүүсүнө байланышкан маселелерди көркөм формада терең чагылдырган [1]. Улуу жазуучунун чыгармаларында адилеттүүлүк жана жоопкерчилик, адамдык абийир, табият менен адамзаттын мамилеси сыяктуу маселелер дайыма башкы орунда турат.

Жазуучунун акыркы чыгармасы катары «Тоолор кулаганда» романы жаңы кылымдын глобалдык көйгөйлөрүнө арналган философиялык чыгарма болуп саналат. Романда экологиялык кризис, браконьерлик, терроризм, руханий деградация жана коомдук коопсуздук маселелери бири-бири менен бекем байланышта сүрөттөлүп берилет.

Чыгарманын өзгөчөлүгү – анын көркөм адабий текст болуу менен катар эле укуктук аң-сезимди калыптандыруучу жана коомдук жоопкерчиликке үндөөчү функцияны аткарып турганында.

Изилдөөнүн максаты. Айтматовдун чыгармачылыгы көптөгөн окумуштуулар тарабынан ар тараптуу, ар кырлуу аспектиде изилденип келди. Абдылдажан Акматалиев анын чыгармаларын жалпы адамзаттык баалуулуктардын көркөм системасы катары караса [2], Осмонакун Ибраимов улуу жазуучунун чыгармаларындагы цивилизациялык өзгөрүүлөрдүн философиясын талдоого алган [3].

Бирок «Тоолор кулаганда» романынын укуктук аспектиси азыркы мезгилге чейин жетиштүү деңгээлде өз алдынча изилденбей келет. Көбүнчө изилдөөлөр чыгарманы экологиялык, философиялык жана публицистикалык өңүттө изилдеген. Ошондуктан чыгармадагы укуктук аң-сезим, экологиялык жоопкерчилик жана коомдук коопсуздук маселелерин комплекстүү талдоо актуалдуу болуп саналат. Изилдөөнүн максаты – Чыңгыз Айтматовдун акыркы бул романындагы укуктук жана экологиялык маселелердин көркөм интерпретациясын талдоо, ошону менен бирге эле чыгармадагы укуктук аң-сезим жана адам укуктары, экологиялык жоопкерчилик, коомдук коопсуздук идеяларынын мазмунун аныктоо.

Изилдөөнүн методу. Изилдөөдө адабий талдоо, салыштырма-укуктук, герменевтикалык ыкма жана системалуу талдоо ыкмалары колдонулду. Бул ыкмалар романдагы көркөм образдардын укуктук жана философиялык мазмунун комплекстүү кароого мүмкүнчүлүк берди.

Негизги мазмуну. Жаабарстын образы жана экологиялык жоопкерчилик идеясы. Романдагы эң башкы маанилүү көркөм символдордун бири – Жаабарс. Айтматов бул образ аркылуу адам менен жаратылыштын ортосундагы болгон мамилелердин терең кризисин ачып берет. Жаабарс чыгармада жөн гана жапайы жаныбар катары гана эмес, табият эркиндигинин, тазалыгынын жана түбөлүктүүлүгүнүн символу катары сүрөттөлөт. Анын жашоо мейкиндигинин улам тарып баратышы жана адам факторунун тийгизген таасиринен улам табигый жашоо шартынын бузулушу азыркы дүйнөдөгү болуп жаткан экологиялык көйгөйлөрдү чагылдырат. Айтматовдун чыгармачылыгындагы адам менен жаратылыштын өз ара байланышы изилдөөчүлөрдүн эмгектеринде да белгиленип келет. Алсак, «Дүйнө жүзүнө белгилүү, кыргыз эл жазуучусу Ч. Айтматов чыгармаларынын көбүндө жаратылыш темасына кайрылган. Жаратылыш бизди курчап турган айлана-чөйрө адам баласына гана керек. Биз аны талкалап бүлдүрүүгө эч акыбыз жок» [4]. Мисалы, Б. Бейшенбаева жазуучунун чыгармаларында жаратылыш темасы өзгөчө орунда турарын жана адамдын табиятка аяр, камкор мамиле жасоосу идеясы кеңири чагылдырылганын баса белгилейт.

Айтматов жаратылыштын кыйрашы адамзаттын руханий кыйрашы менен түздөн-түз байланыштуу экенин көрсөтөт. Романда Жаабарстын кайгылуу трагедиясы аркылуу жаратылышка болгон жоопкерчиликсиз мамиле акыры жүрүп жалпы коомдук кризиске алып келери көрсөтүлөт. Бул жерде улуу жазуучу “экологиялык жоопкерчилик” түшүнүгүн көркөм формада негиздеп жатат.

Азыркы учурда экологиялык укукта биологиялык ар түрдүүлүктү сактоо негизги принциптердин бири болуп саналат. Сейрек кездешүүчү жапайы жаныбарлардын ар бир

түрү экосистеманын ажырагыс бөлүгү катары каралат. Илбирске окшогон сейрек кездешүүчү жаныбарлардын жоголуп кетиши экологиялык тең салмактуулуктун бузулушуна алып келет. Романдагы окуялар дал ушундай коркунучтуу көркөм формада ачылып берилет. Азыркы мезгилде дүйнөнүн көпчүлүк мамлекеттеринде сейрек кездешүүчү жана жоголуп кетүү коркунучунда турган жаныбарларды коргоого алуу мыйзам аркылуу камсыздалат. Бул багыттагы укуктук жөнгө салуу жаратылышты коргоонун жана биологиялык ар түрдүүлүктү сактоонун негизги механизмдеринин бири болуп саналат. Кыргыз Республикасында сейрек кездешкен жана жоголуп кетүү коркунучунда турган жаныбарларды коргоо «Жаныбарлар дүйнөсү жөнүндө» Мыйзам, Кыргыз Республикасынын Кызыл китеби жана башка экологиялык мыйзам актылары аркылуу жүзөгө ашырылат [5; 6].

Ошондой эле жапайы фаунаны коргоо эл аралык деңгээлде дагы укуктук коргоого алынган. Бул багытта Жоголуп кетүү коркунучунда турган жапайы фауна жана флора түрлөрү менен эл аралык соода жүргүзүү жөнүндөгү конвенция (CITES, 1973), Биологиялык ар түрдүүлүк жөнүндөгү конвенция (1992), Миграциялоочу жапайы жаныбарларды коргоо жөнүндөгү Бонн конвенциясы (1979) жана Европанын жапайы жаратылышын жана табигый жашоо чөйрөсүн коргоо жөнүндөгү Берн конвенциясы (1979) кабыл алынган [7]. Аталган эл аралык укуктук документтер жапайы жаныбарларды коргоо, алардын мыйзамсыз жок кылынышына жол бербөө жана биологиялык ар түрдүүлүктү сактоо боюнча мамлекеттердин милдеттенмелерин аныктап турат.

Жаабарс адам баласынын ач көздүгүнүн жана керектөөчүлүк психологиясынын курмандыгы болуп калат. Ошондуктан анын образы экологиялык адилеттүүлүктүн бузулушунун символу катары дагы кызмат кылат. Улуу жазуучубуз окурманды жаратылышка болгон мамилесин кайрадан карап чыгууга чакырып, адам менен жаратылыштын ортосундагы гармониянын маанисин белгилейт.

Браконьерлик жана экологиялык коопсуздук маселеси. «Тоолор кулаганда» романында браконьерлик жөн гана мыйзам бузуу болуп эсептелбестен, жалпы адамзаттык баалуулуктарга каршы багытталган негизги көйгөйлүү көрүнүш катары берилет. Чет өлкөлүк бай адамдар – «араб шейхтери» үчүн уюштурулган аңчылык көрүнүштөрү коммерциялашып кеткен зордук-зомбулуктун формасы катары сүрөттөлөт. Жаныбарларга мындай кол салып, жок кылуу көрүнүшү адамзатынын көңүл ачуу каражатына айланып калганы коомдогу моралдык кризистин белгиси катары көрсөтүлөт.

Автордун көз карашында, браконьерлик жаратылышка гана зыян келтирбестен, коомдук аң-сезимге дагы зыян келтирет. Себеп дегенде, мыйзамсыз аңчылык кылуу адамдардын мыйзамга карата болгон урматсыйын төмөндөтөт жана жоопкерчиликсиз жүрүм-турумду күчөтөт. Романдагы каармандардын айрымдары үчүн материалдык кызыкчылык мыйзамдан жана моралдык нормалардан да жогору турат. Мисалга алсак, Арсендин атасынын бир тууган иниси Бектурдун Үзөңгүлөш тоосуна «Мерген» аттуу аң уулоочу фирмасын ачып алып, ачыктан-ачык эле чет өлкөлүктөр менен иш жүргүзгөнү материалдык кызыкчылык болбой эмне.

Бүгүнкү күндө “экологиялык коопсуздук” түшүнүгү улуттук коопсуздуктун маанилүү ажырагыс бөлүгү болуп калды. Биологиялык ресурстардын барган сайын азайышы, жапайы жаныбарлардын жок болуп баратышы жана экосистемалардын бузулушу бүтүндөй коомдун өнүгүшүнө терс таасирин тийгизет. Айтматов салттуу түрдө көтөрүп келген бул көйгөйлөрдү дагы бир жолу акыркы көркөм чыгармасы аркылуу көтөрүп чыгып, алардын социалдык коркунучун алдын ала көрсөткөн.

Браконьерлик маселеси романда укуктук нигилизмдин көрүнүшү катары дагы ачылат. Каармандар ааламдашуу заманында мыйзамдын талаптарын билишкенине карабастан, жеке кызыкчылыктары үчүн аны бузууга даяр турушат. Мындай көрүнүштөр бүгүнкү күндө

дагы дүйнөнүн көптөгөн булуң-бурчунда актуалдуу көйгөй бойдон калууда.

Романдагы браконьерликтин кылмыш-укуктук мүнөздөмөсү. Чыңгыз Айтматовдун «Тоолор кулаганда» романында «браконьерлик» маселеси жөн гана экологиялык көйгөй гана болбостон, кылмыш-укуктук мааниге ээ болгон коомдук коркунучтуу маселе катары кыргыз адабиятында биринчилерден болуп чагылдырылган. Чыгармада чет өлкөлүк араб ханзадаларынын кызыкчылыгы үчүн уюштурулган мыйзамсыз аңчылык сүрөттөлүп, жапайы жаныбарлар материалдык пайда табуунун каражатына айлангандыгы көрсөтүлөт. Бул чагылдырылган көрүнүштөр аркылуу жазуучу адам менен жаратылыштын ортосундагы гармониянын бузулушун гана эмес, мыйзамдуулуктун жана коомдук жоопкерчиликтин төмөндөшүн дагы чагылдырат.

Кылмыш-укуктук көз караштан алганда, чыгармадагы браконьерлик аракеттеринде экологиялык кылмыштардын бир катар белгилери байкалат. Эң биринчи эле кылмыштын объектиси катары жаныбарлар дүйнөсүн коргоо боюнча коомдук мамилелер чыгат. Жапайы жаныбарлар мамлекет тарабынан корголуучу табигый ресурстардын курамына киргендиктен, аларга мыйзамсыз кол салуу экологиялык коопсуздукка зыян келтирет [8]. Экинчиден, романдагы сүрөттөлгөн мыйзамсыз аңчылык атайылап жасалган аракет катары сүрөттөлөт, башкача айтканда, күнөөлүү адамдар өз аракеттеринин мыйзамсыз экенин түшүнүп турганына карабастан, жеке кызыкчылыктары үчүн ага барышат.

Чыгармадагы браконьерлик аракеттердин өзгөчөлүгү алардын уюшкан мүнөзүндө болуп саналат. Аңчылыкка катышкан адамдардын алдын ала уюштуруу, өткөрүү даярдыгы, Бектурдун мергенчилик бизнеси ойдогудай өтүшү үчүн атайын шарттардын түзүлүшү жана материалдык пайда көрүү максаты мындай аракеттердин азыркы учурда жөнөкөй укук бузуу эмес экенин көрсөтөт. Ушул жагдайлар чыгармадагы сүрөттөлгөн окуяларды коомдук коркунучтуулугу жогору болгон аракеттер катары баалоого негиз берет.

Романдын укуктук маанисин күчөтүп турган дагы бир жагдай – аңчылыктын куралы болгон жаныбарлардын сейрек кездешүүчү түрлөргө таандык болушу. Чыгармада берилген Жаабарстын образы ак илбирстин көркөм модели катарында кабыл алынат. Белгилүү болгондой, ак илбирс Кыргыз Республикасынын Кызыл китебине киргизилген жана мамлекет тарабынан өзгөчө коргоого алынган жаныбарлардын катарына кирет [6]. Мындай жаныбарларды мыйзамсыз жок кылуу биологиялык ар түрдүүлүккө олуттуу зыян келтирип, экосистеманын туруктуулугуна терс таасирин тийгизет.

Залкар жазуучубуз браконьерликти укуктук ченемдерди бузуу катары гана эмес, моралдык жоопкерчиликтин жоктугунун көрүнүшү катары дагы чечмелейт. Романдагы айрым каармандар үчүн, алсак, Арсендин аталаш агасы Бектур Саманчиндин мисалында карай турган болсок, материалдык кызыкчылык жаратылышты коргоо зарылдыгынан да жогору коюлат. Натыйжада жаратылыштын байлыгы пайда табуунун объектисине айланып, адамдык баалуулуктар экинчи планга сүрүлүп чыгат. Жазуучу мындай көрүнүштөрдүн коом үчүн кооптуу экенин утурдан белгилеп, укуктук жоопкерчилик менен катар эле моралдык жоопкерчиликтин дагы маанисин баса белгилеп көрсөтөт.

Ошентип, «Тоолор кулаганда» романындагы браконьерлик көрүнүштөрү экологиялык кылмыштардын негизги белгилерин өзүндө камтып тургандыгы менен айырмаланат. Чыгарма жаратылышка каршы жасалган мыйзамсыз аракеттердин укуктук жана моралдык кесепеттерин ачып берүү менен экологиялык укук маданиятын калыптандырууга көмөк көрсөтөт. Ушул жагынан алып караганда, романды көркөм чыгарма гана эмес, экологиялык жоопкерчилик жана мыйзамдуулук идеяларын жайылтуучу маанилүү коомдук-философиялык эмгек катары дагы бааласак болот.

Айтматов романда браконьерликти экологиялык гана маселе эмес, укуктук жана

моралдык жоопкерчиликтин маселеси катары көрсөтүп, жаратылышты коргоонун жалпы адамзаттык маанисин баса белгилейт.

Арсен Саманчиндин образы жана укуктук аң-сезим. Чыгармадагы башкы каармандардын бири болгон Арсен Саманчин – романдын борбордук фигурасы болуп саналат. Ал коомдогу өзгөрүүлөрдү тереңинен түшүнгөн, руханий баалуулуктарды коргоого аракет кылган интеллектуал журналист катары сүрөттөлөт. Арсендин образы аркылуу Айтматов укуктук аң-сезим маселесин кеңири ачып берет.

Укуктук аң-сезим дегенибиз мыйзамдарды билүү менен гана чектелбейт. Ал адилеттүүлүк, жоопкерчилик жана мыйзамдуулукту ички ишеним катары кабыл алууну билдирет. Арсен дал ушундай сапаттарга ээ каарман катары берилет. Ал мыйзамды формалдуу эрежелердин жыйындысы эмес, коомдук тартипти жана адамдык баалуулуктарды камсыз кылуучу механизм катары түшүнөт.

Арсендин трагедиясы анын коомдогу үстөмдүк кылып жаткан прагматикалык жана материалисттик көз караштар менен келишпестигинде жатат. Ал коомдук кызыкчылыкты жеке пайдадан жогору коёт. Бирок мындай позиция акыры аны жалгыздыкка алып келет. Жазуучу ушул аркылуу чыныгы адилеттүүлүк үчүн күрөш көп учурда оор сыноолор менен коштоолорун көрсөтөт.

Арсендин образында жарандык жоопкерчилик идеясы дагы күчтүү орун алган. Анын образы аркылуу мыйзамдардын иштеши үчүн коомдун ар бир мүчөсү активдүү позицияны карманышы керек деген ойду чагылдырып тургансыйт. Ошентип, Айтматовдун каарманы Арсенди укуктук мамлекеттин идеалдуу жарандын көркөм модели катары карасак болот.

Терроризмдин көркөм-философиялык интерпретациясы. Романдагы дагы бир эң актуалдуу темалардын бири – терроризм маселеси болуп эсептелет. Бул маселе чыгармада Арсендин классташтары Ташафган баштаган 5 каарман аркылуу сүрөттөлүп берилет. XXI кылымдын башында дүйнөлүк коомчулук үчүн олуттуу коркунучка айланган бул көрүнүш Айтматов тарабынан романда терең философиялык деңгээлде талданат.

Жазуучу терроризмди саясий максаттарга жетүүнүн каражаты катары гана эмес, адамзаттын руханий кризисинин натыйжасы катары карайт. Айтматов террордук аракеттердин негизинде адам өмүрүнүн баалуулугун жокко чыгарып жатканын Ташафгандын Арсенди мектепке чакырып, арабдарды барымтага алуу аракеттерин түшүндүрүп жатканында эле көрсөтөт. Муну менен романда зордук-зомбулукка негизделген бардык аракеттер кескин сынга алынат.

Айтматов үчүн терроризмдин эң кооптуу жагы физикалык зыян эмес. Ал адамдардын аң-сезимин өзгөртүп, коркуу атмосферасын түзүп, коомдун руханий негиздерин бузат. Терроризм аркылуу адамдар бири-бирине ишенбей калган коом калыптанат.

Ушул себептен улам роман терроризмдин укуктук гана эмес, моралдык жана антропологиялык аспектилерин дагы ачып берет. Бул жагынан чыгарма бүгүнкү күндө дагы актуалдуу бойдон калууда.

Мыйзам, абийир жана адилеттүүлүк концепциясы. Айтматовдун чыгармачылыгынын негизги өзөгүн мыйзам менен абийирдин ортосундагы байланыш түзөт. «Тоолор кулаганда» романында бул маселе өзгөчө терең философиялык деңгээлде чечмеленет.

Жазуучу мыйзамдардын болушу эле коомдо адилеттүүлүктү камсыздай албай турганын көрсөтөт. Эгер мыйзам моралдык негиздерден ажыраса, анда ал формалдуу механизмге айланып калат. Ошондуктан мыйзам менен абийирдин айкалышы укуктук мамлекеттин негизги шарты катары көрсөтүлөт.

Арсен Саманчиндин образы аркылуу жазуучу «адилеттүүлүк» түшүнүгүн ачып берет. Каарман мыйзамдын тамгасына гана эмес, анын рухуна дагы көңүл бурат. Бул табигый укук теориясынын негизги идеялары менен үндөшөт.

Романда мыйзамдуулук коомдун ички маданияты менен байланышта каралат. Адамдар мыйзамды корккондуктан эмес, анын

адилет экенине ишенгендиктен сактаганда гана туруктуу укуктук тартип түзүлөт деген ой чыгарманын маанилүү философиялык жыйынтыктарынын бири болуп саналат.

Глобалдашуу жана жаңы укуктук коркунучтар. «Тоолор кулаганда» романы глобалдашуу доорундагы жаңы коркунучтарды көркөм чагылдырган чыгармалардын катарына кирет. Романдагы окуялар жергиликтүү деңгээлде өнүккөнү менен алардын себептери жана кесепеттери эл аралык мүнөзгө ээ.

Чет өлкөлүк аңчылардын келиши, терроризм коркунучу жана экологиялык көйгөйлөр улуттук чек аралар менен чектелбей турган көрүнүштөр экенин көрсөтөт. Айтматов ушул аркылуу глобалдашкан дүйнөдө мамлекеттердин өз ара жоопкерчилиги күчөгөнүн белгилейт.

Бүгүнкү күндө экологиялык коопсуздук, адам укуктарын коргоо жана терроризмге каршы күрөшүү эл аралык кызматташтыкты талап кылган багыттар болуп саналат. Романда ушул идеялар көркөм образдар аркылуу ачылып берилет.

Глобалдашуу адамдарга жаңы мүмкүнчүлүктөрдү берген менен бирге жаңы коркунучтарды дагы жаратары чыгармада таамай көрсөтүлгөн. Бул жагынан роман заманбап дүйнөнүн көйгөйлөрүн алдын ала сезген чыгарма катары бааланат.

Айтматовдун укуктук гуманизми. Айтматовдун дүйнө таанымынын борборунда гуманизм идеясы турат. Жазуучу адам өмүрүн, эркиндикти жана табиятты эң жогорку баалуулуктар катары карайт. Анын көз карашында, ушул баалуулуктар бузулган жерде мыйзам дагы өзүнүн чыныгы маңызын жоготот. Айтматовдун чыгармаларындагы гуманисттик концепция адамдын ички дүйнөсү, абийири, адеп-ахлактык жоопкерчилиги жана жаратылышка болгон мамилеси менен тыгыз байланышта каралат. Бул тууралуу илимий макалаларда да жазылып, изилденип келген. С. Сакиева жана Ж. Тажибаева Ч. Айтматовдун «Кыямат» романындагы адамдык жана экологиялык маселелердин өз ара байланышын белгилеп: «Мисалы, «Кыямат» романында мезгил-мезгили менен инсанды тынчсыздандырган нерсе – адамдын руханий турмушу, адамдык абийир, адеп-ахлак, ички маданияттын жоголуп баратышы, маданий кризис, адамзаттын келечегине болгон кооптонуу, экологияга, жан-жаныбарларга болгон аёосуз мамиле, же акчага адамдык абийирдин алмашып бараткандыгы ошол адамгерчилик үчүн умтулган адамдардын тагдыры каралат» [9].

«Тоолор кулаганда» романында гуманизм идеясы бардык сюжеттик линияларды бириктирип турат. Жаабарстын тагдыры аркылуу жаратылышка болгон боорукерлик көрсөтүлсө, Арсендин образы аркылуу адамдык абийирдин мааниси ачылат. Терроризм жана браконьерлик болсо гуманизмге каршы көрүнүштөр катары берилет.

Айтматов мыйзамды жазалоо куралы эмес, адамды коргоо механизми катары түшүнөт. Ошондуктан анын чыгармаларында укуктук маселелер дайыма моралдык жана философиялык маселелер менен байланышта каралат.

Жазуучунун укуктук гуманизми бүгүнкү күндө дагы чоң мааниге ээ. Ал коомдун өнүгүшүнүн негизги шарты мыйзамдардын саны эмес, адамдын ички маданияты жана жоопкерчилиги экенин эскертет.

Илимий жаңылыгы жана практикалык мааниси. Макаланын илимий жаңылыгы «Тоолор кулаганда» романындагы экологиялык, укуктук жана гуманисттик идеялардын өз ара байланышын комплекстүү талдоодо көрүнөт. Изилдөөдө браконьерлик, терроризм, укуктук нигилизм жана экологиялык жоопкерчилик маселелери укуктук категориялар аркылуу чечмеленди.

Изилдөөнүн практикалык мааниси анын жыйынтыктарын филология, укук таануу, экологиялык укук жана укук философиясы боюнча дисциплиналарды окутууда колдонуу мүмкүнчүлүгү менен аныкталат.

Корутунду. Жыйынтыктап айтканда, «Тоолор кулаганда» романы экологиялык, укуктук жана философиялык маселелерди бирдиктүү система катары чагылдырган чыгарма болуп саналат. Жаабарстын образы аркылуу экологиялык жоопкерчилик идеясы

ачылса, Арсен Саманчиндин образы аркылуу укуктук аң-сезим жана жарандык жоопкерчилик маселеси көрсөтүлгөн.

Романдагы браконьерлик, терроризм жана руханий деградация көрүнүштөрү заманбап коомдун негизги коркунучтары катары сүрөттөлөт. Айтматов мыйзамдуулукту адеп-ахлактык жоопкерчилик менен ажырагыс байланышта карап, укуктук мамлекеттин негизи адамдын абийири экенин баса белгилейт.

Ушул жагынан алганда, «Тоолор кулаганда» романы филологиялык гана эмес, укук таануу, экология жана философия илимдери үчүн дагы баалуу изилдөө объектиси болуп саналат.

Адабияттар:

1. *Айтматов Ч.* Тоолор кулаганда (Түбөлүк колукту): роман / Ч. Айтматов. – Бишкек: Учкун, 2006. – 304 б.
2. *Акматалиев А.* Ч. Айтматовдун көркөм дүйнөсү / А. Акматалиев. – Анкара, 1998. – 221 б.
3. *Ибраимов О.* Айтматов – последний писатель империи / О. Ибраимов. – Астана, 2018. – 336 б.
4. *Бейшенбаева Б.Т.* Жаш муунду жаратылышты сүйүүгө тарбиялоонун элдик эпостордо чагылдырылышы / Б.Т. Бейшенбаева // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2023. – № 2 (60). – С. 43–48.
5. Кыргыз Республикасынын 1999-ж. 17-июндагы № 59 «Жаныбарлар дүйнөсү тууралуу» Мыйзамы.
6. Кыргыз Республикасынын Кызыл китеби. – Бишкек, 2022.
7. CITES. Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora (1973); Биологиялык ар түрдүүлүк жөнүндө конвенция (1992); Бонн конвенциясы (1979); Берн конвенциясы (1979).
8. Кыргыз Республикасынын Кылмыш-жаза кодекси. – Бишкек, 2021.
9. *Сакиева С.С.* Чыңгыз Айтматовдун чыгармаларындагы инсанды калыптандыруучу идеялардын чагылдырылышы / С.С. Сакиева, Ж. Тажибаева // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2014. – № 4 (32). – С. 77–79.

Рецензиялаган:

С.О. Байгазиев,
филология илимдеринин доктору, профессор,
КББАнын академиги

УДК: 37.00

Эсеналиева Гулзат Ашимовна,
доцент,
Американский университет Центральной Азии,
Кыргызская Республика, город Бишкек

Калдыбаев Салидин Кадыркулович,
доктор педагогических наук, профессор,
Международный университет «Ала-Тоо»,
Кыргызская Республика, город Бишкек

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ В ШКОЛЕ

Эсеналиева Гүлзат Ашимовна,
доцент,
Борбордук Азиядагы Америка университети,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

Калдыбаев Салидин Кадыркулович,
педагогика илимдеринин доктору, профессор,
Эл аралык «Ала-Тоо» университети,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

МЕКТЕПТИН КИБЕРКООПСУЗДУГУН КАМСЫЗ КЫЛУУ БОЮНЧА ИЗИЛДӨӨ МАТЕРИАЛДАРЫ ЖАНА ЫКМАЛАРЫ

Esenalieva Gulzat Ashimovna,
Associate Professor,
American University of Central Asia,
Kyrgyz Republic, Bishkek

Kaldybaev Salidin Kadyrkulovich,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ala-Too International University,
Kyrgyz Republic, Bishkek

MATERIALS AND RESEARCH METHODS ON CYBERSECURITY AT SCHOOL

Аннотация: *В статье анализируются сущность понятий «Материалы и методы исследования» и их роль в исследовании вопроса об обеспечении кибербезопасности в школах Кыргызской Республики. Приводятся особенности материалов исследования, необходимые*

для обеспечения полноты изучения вопроса о кибербезопасности школ, теоретические (анализ, сравнение, моделирование, обобщение) и эмпирические (наблюдение, тестирование, анкетирование, опрос) методы исследования. Подчеркивается, что обеспечение кибербезопасности школы невозможно без вовлечения всех участников образовательного процесса: учеников, учителей и родителей. В статье характеризуется методологическое обоснование исследования сущности кибербезопасности в образовании. Анализ теоретических положений и разнообразных теоретических и эмпирических методов может обеспечить практическую применимость разработанной системы защиты школьников от актуальных киберугроз. Сформулированные подходы в изучении назначения кибербезопасности служат основой для разработки специализированных курсов, тренингов и методических рекомендаций по цифровой гигиене, создающих безопасную информационно-образовательную среду как в школе, так и дома.

***Ключевые слова**: образование, безопасность школьников, кибербезопасность, методы исследования, материалы исследования.*

***Аннотация:** Макалада «Изилдөөнүн материалдары жана методдору» түшүнүктөрүнүн маңызы жана Кыргыз Республикасынын мектептеринде киберкоопсуздукту камсыз кылуу жөнүндө маселени иликтөөдө алардын ролу келтирилген. Мектептердин киберкоопсуздугу жөнүндө маселени изилдөөнүн толуктугун камсыз кылуу үчүн зарыл болгон изилдөө материалдарынын өзгөчөлүктөрү, теориялык (талдоо, салыштыруу, моделдөө, жалпылоо) жана эмпирикалык (байкоо, тестирлөө, анкеталоо, сурамжылоо) изилдөө методдору келтирилет. Мектептин киберкоопсуздугун камсыз кылуу билим берүү процессинин бардык катышуучуларынын: окуучулардын, мугалимдердин жана ата-энелердин катышуусуз мүмкүн эместиги баса белгиленет. Макалада билим берүүдөгү киберкоопсуздуктун маңызын изилдөөнүн методологиялык негиздемеси мүнөздөлөт. Теориялык жоболорун жана теориялык жана эмпирикалык методдордун ар түрдүү талдоо актуалдуу кибер-коркунучтардан мектеп окуучуларынын коргоо боюнча иштелип чыккан системасын практикалык колдонууну камсыз кылат. Киберкоопсуздуктун максатын изилдөөдө формулировкаланган ыкмалар санариптик гигиена боюнча адистештирилген курстарды, тренингдерди жана методикалык сунуштарды иштеп чыгуу үчүн негиз болуп, мектепте да, үйдө да коопсуз маалымат жана билим берүү чөйрөсүн түзөт.*

***Түйүндүү сөздөр**: билим берүү, мектеп окуучуларынын коопсуздугу, киберкоопсуздук, изилдөө методдору, изилдөө материалдары.*

***Abstract:** The article presents the essence of the concepts of "Materials and research methods" and their role in the study of cybersecurity in schools of the Kyrgyz Republic. The features of the research materials necessary to ensure the completeness of the study of the issue of cybersecurity of schools, theoretical (analysis, comparison, modeling, generalization) and empirical (observation, testing, questionnaires, survey) research methods are given. It is emphasized that ensuring school cybersecurity is impossible without the involvement of all participants in the educational process: students, teachers and parents. The article describes the methodological rationale for the study of the essence of cybersecurity in education. The analysis of theoretical provisions and various theoretical and empirical methods can ensure the practical applicability of the developed system for protecting schoolchildren from actual cyber threats. The formulated approaches to studying the purpose of cybersecurity serve as the basis for the development of specialized courses, trainings and methodological recommendations on digital hygiene, creating a secure information and educational environment both at school and at home.*

***Keywords**: education, school safety, cybersecurity, research methods, research materials.*

Введение. Сегодня цифровая безопасность становится главным условием защиты данных в условиях цифровой трансформации общества. В Кыргызстане активное развитие IT-сферы и расширение доступа к Интернету сопровождаются ростом киберугроз: от кражи персональных данных до спланированных кибератак. Цифровой формат уже стал стандартом для большинства сфер жизни республики. Однако массовый перевод информации в электронный вид не только упрощает работу с ней, но и повышает риски утечек. Для нашей страны с формирующейся цифровой инфраструктурой, где механизмы защиты еще проходят этап адаптации к актуальным вызовам, обеспечение кибербезопасности становится приоритетной задачей. Об этом извещают исследователи. «Школьники, будучи активными пользователями Интернета для обучения, общения и развлечений, часто не обладают достаточными навыками безопасного поведения в Сети, что делает их уязвимыми к кибербуллингу, фишингу и мошенничеству», – отмечают Г.А. Эсеналиева и Г.У. Ибраимова [1]. «По мере развития цифровых технологий, – акцентируют внимание А.А. Кенешбекова и С.И. Искендерова, – Интернет занимает все большее место в жизни детей. В то же время такие явления, как издевательства, оскорбления, унижения в виртуальном пространстве, то есть кибербуллинг, оказывают негативное влияние на детскую психологию» [2]. Кроме того, исследователи Т.А. Конурбаев и Д.С. Жаркинбаева в своей статье констатируют, что «75 % подростков находятся в зоне риска формирования смартфон-зависимости» [3].

В изучении вопроса о кибербезопасности в школьной деятельности материалы и методы исследования играют важную роль. Они обеспечивают достоверность, последовательность и структурированность процесса изучения вопроса о кибербезопасности школьников.

Материалы исследования. Материалы исследования представляют собой эмпирическую и теоретико-нормативную базу, на которой строятся проверка гипотезы, обеспечение достоверности результатов и формирование научных выводов [4, с. 45]. В широком методологическом смысле материалы указывают, на чем именно базируется изыскание и какие исходные данные формируют основу для получения нового знания о кибербезопасности школьников. Четкое описание и систематизация материалов позволяют обеспечивать репрезентативность исследования и воспроизводимость полученных результатов.

В характеристике материалов исследования по обеспечению кибербезопасности школьников выделяются несколько ключевых блоков:

1. Научно-теоретические и справочные источники. Основой исследования выступает глубокий обзор отечественных и зарубежных научных публикаций, диссертационных работ и монографий. Изучение теоретических положений и новых научных достижений в области кибербезопасности, цифровой гигиены и медиаобразования позволяет опираться на имеющийся академический опыт и выдвигать собственные авторские концепции по развитию системы защиты учащихся в цифровой среде.

2. Нормативно-правовая база Кыргызской Республики. Важным шагом в определении материалов является анализ государственных стратегических документов и законодательных актов, регламентирующих безопасность граждан и защиту детей в информационном пространстве. К ним относятся: «Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы» [5], «Концепция цифровой трансформации Кыргызской Республики на 2024–2028 годы» [6], а также Закон КР «Об информации персонального характера» [7]. Данные документы содержат правовые требования, нормы и рекомендации по соблюдению безопасности в сфере использования цифровых технологий.

3. Эмпирические данные, факты и исследовательская выборка. Для изучения реального состояния кибербезопасности, фактов киберугроз и опыта защиты от кибератак сформирована репрезентативная

выборка из городских и сельских школ Кыргызской Республики.

- *Объем выборки:* исследованиями охвачено 350 респондентов, в числе которых 180 учащихся 7–11-х классов (из них 90 человек – представители городских школ г. Бишкека, 90 человек – сельских школ Чуйской области), 90 учителей-предметников и классных руководителей, а также 80 родителей.
- *Эмпирические сведения:* материалы включают данные, полученные посредством наблюдений, анкетирования, опросов и интервью. Они отражают сведения о зафиксированных инцидентах киберугроз (фишинг, взлом персональных аккаунтов, кибербуллинг, столкновение с нежелательным контентом), а также характеристики уровней осведомленности и поведения учащихся в Сети.

4. Анализ рисков и уязвимостей. В качестве важного эмпирического материала выступает идентификация ключевых рисков, проявляющихся в школьной среде (мошенничество в отношении несовершеннолетних, сетевая травля, посещение ненадежных ресурсов), с проведением оценки их потенциальных последствий для психоэмоционального состояния и безопасности школьников.

5. Учебно-методические материалы и кейс-технологии. Для проведения экспериментальной работы и организации эффективного обучения разработаны и целенаправленно применяются дидактические средства: специализированные учебные модули, курсы и тренинги, презентации, видеоролики, интерактивные задания, советы по безопасной настройке паролей и защите персональных данных. В рамках исследования также сформированы кейс-технологии, сценарии деловых игр и практические примеры успешных программ по предупреждению кибербуллинга, используемые учителями и родителями для создания безопасной информационно-образовательной среды как в школе, так и дома.

Методы исследования. Разработка методологических оснований педагогического познания опирается на многоаспектные исследования философов, психологов, социологов и педагогов, внесших существенный вклад в осмысление сущности научно-исследовательского инструментария. В современном науковедении понятие «метод» характеризуется как «способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности» [8, с. 806]. В контексте педагогической науки методы исследования представляют собой систему совокупных приемов и операций, целенаправленно применяемых для изучения педагогических явлений, выявления их закономерностей и решения научно-практических задач учебно-воспитательного характера [9, с. 8].

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования по обеспечению кибербезопасности школьников был задействован комплекс дополняющих друг друга теоретических, эмпирических и статистических методов.

1. Теоретические методы исследования. Научный метод анализа. Анализ выступает первостепенным мыслительным и исследовательским инструментом, позволяющим систематически подходить к проблеме и получать обоснованные научные выводы [4, с. 45]. В нашей работе применение метода анализа реализуется по трем ключевым направлениям:

- *Анализ проблемы:* на начальном этапе исследования осуществляется теоретическое изучение практического состояния кибербезопасности в образовательных организациях. Подвергаются содержательному анализу монографии, диссертационные работы и научные статьи, отражающие специфику цифровизации системы образования, сущность киберугроз и особенности поведения подростков в Сети. Это позволяет выявить степень исследованности понятийного аппарата, определить недостаточно изученные аспекты проблемы и сформировать теоретический базис исследования.
- *Анализ эмпирического инструментария:* осуществляются выбор и обоснование

исследовательских процедур, обеспечивающих объективный сбор первичных данных (опросы, интервью, наблюдение, тестирование).

- *Анализ полученных сведений:* проводится качественная и количественная интерпретация результатов, полученных в ходе констатирующего, поискового и обучающего экспериментов, что позволяет оценить изменения в уровнях осведомленности учащихся, педагогов и родителей о кибербезопасности.

Научный метод сравнения. В педагогическом энциклопедическом словаре общенаучный метод сравнения определяется как мыслительная операция, смысл которой «состоит в сопоставлении познаваемых объектов по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними... выявляются количественные и качественные характеристики предметов, устанавливаются связи между предметами и явлениями» [10, с. 274]. В нашем исследовании метод сравнения применяется на всех этапах: от уточнений дефиниций понятий («кибербезопасность», «киберугроза», «фишинг», «кибербуллинг») до сопоставления результатов контрольных и экспериментальных классов. В качестве критериев сравнения выступают: уровень знаний о цифровых угрозах; систематичность использования защитных инструментов (антивирусное ПО, двухфакторная аутентификация); паттерны поведения в Сети; показатели цифровой грамотности в различных возрастных группах (12–14 и 15–17 лет), а также между учащимися городских и сельских школ.

Научный метод моделирования. Моделирование как эффективный метод научного познания позволяет конструировать и исследовать абстрактные или материальные модели, отражающие существенные свойства изученного педагогического объекта. В исследовании кибербезопасности моделирование позволило спроектировать целостную педагогическую модель формирования навыков цифровой гигиены у школьников, объединяющую целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки, а также смоделировать типовые сценарии кибератак для обучения учащихся методам защиты.

Научный метод обобщения. Обобщение характеризуется как «переход на более высокую ступень абстракции путем выявления общих признаков предметов рассматриваемой области» [8, с. 919]. В работе этот метод применяется для формулирования итоговых выводов о состоянии цифровой грамотности учащихся, систематизации опыта реализации защитных мер и обоснования необходимости системного интегрирования модулей кибербезопасности в школьные учебные программы.

2. Эмпирические методы исследования и инструментарий. Метод наблюдения. Согласно В.И. Загвязинскому, «наблюдение в психологии и педагогике есть целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений» [11, с. 93]. В нашем исследовании применяется включенное прямое и косвенное наблюдение за поведением учащихся во время практических занятий по информатике, выполнения сетевых командных проектов и участия во внеклассных мероприятиях по цифровой гигиене. Фиксирование реакций на имитированные киберугрозы и способов выполнения заданий осуществляется в формализованных протоколах наблюдения.

Метод тестирования. Тестирование выступает высокоэффективным методом педагогического измерения, нацеленным на объективную оценку уровня подготовленности испытуемых с использованием системы тестовых заданий возрастающей трудности [12; 13]. В качестве измерительного инструмента нами разработан диагностический тест, состоящий из 15 ситуационных кейс-заданий. Инструмент применяется на этапах констатирующего и контрольного экспериментов для количественной оценки динамики сформированности практических навыков распознавания фишинговых ссылок, настройки конфиденциальности аккаунтов и противодействия сетевым манипуляциям.

Анкетирование и опрос. Анкетирование как метод массового сбора первичной информации позволяет выявить мнения, ценностные ориентации и уровень информированности респондентов по изучаемой проблеме. В рамках экспериментальной работы применялись авторские анкеты в формате Google Forms, включающие 25 вопросов с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта (сочетающие закрытые вопросы с выбором ответа и открытые формулировки). Анкетирование проводилось среди школьников, учителей и родителей на констатирующем, поисковом и формирующем этапах эксперимента для оценки начального и итогового уровней осведомленности о киберугрозах.

3. Методы математико-статистической обработки данных. Для подтверждения научной обоснованности, объективности и достоверности полученных эмпирических результатов применялись методы математической статистики:

- *описательная статистика:* расчет средних арифметических значений, процентных соотношений и медиан;
- *сравнительная статистика:* применение t-критерия Стьюдента для оценки статистической значимости различий между показателями контрольных и экспериментальных групп, а также однофакторный дисперсионный анализ для проверки гипотез о различиях в уровне знаний респондентов разного возраста и типа школ.

Комплексное сочетание теоретических оснований, репрезентативного эмпирического инструментария и методов математической статистики обеспечивает высокую степень достоверности выводов исследования и практическую применимость разработанной системы обеспечения кибербезопасности школьников.

Заключение. Разработка и систематизация методологического аппарата (материалов и методов) исследования являются необходимыми условиями создания эффективной системы кибербезопасности в школах Кыргызской Республики. Комплексное сочетание теоретических методов с репрезентативным эмпирическим инструментарием (анкетирование, тестирование, ситуационный анализ, статистическая обработка) позволяет объективно оценить уровень рисков и сформированность навыков цифровой гигиены у школьников. Внедрение разработанных материалов и практических модулей способствует созданию защищенной информационно-образовательной среды как в образовательных организациях, так и в семейном воспитании.

Литература:

1. *Эсеналиева Г.А.* Кибербезопасность школьников в Кыргызстане как социально-педагогическая проблема / Г.А. Эсеналиева, Г.У. Ибраимова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2024. – № 3 (63). – С. 72–77.
2. *Кенешбекова А.А.* Зет жана альфа муунунун балдары, кибербуллинг жана заманбап балдар адабияты: теориялык жана практикалык анализ / А.А. Кенешбекова, С.И. Искендерова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2024. – № 1 (61). – С. 85–90.
3. *Конурбаев Т.А.* Социально-педагогические условия профилактики смартфон-зависимости у подростков в образовательной среде / Т.А. Конурбаев, Д.С. Жаркинбаева // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2024. – № 1 (61). – С. 91–100.
4. *Новиков А.М.* Методология: пособие для научных работников и педагогов / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: МПСИ, 2007. – 668 с.
5. Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018–2040 годы [Электронный ресурс]. URL: https://mineconom.gov.kg/storage/directs/documents/209/15421950795bec078718fff.pdf (дата обращения: 01.10.2026).

6. Концепция цифровой трансформации Кыргызской Республики на 2024–2028 годы [Электронный ресурс]. URL: https://digital.gov.kg/wp-content/uploads/2024/06/konczepcziya-czifrovoj-transformaczii-kyrgyzskoj-respubliki-na-2024-2028-gody.pdf (дата обращения: 05.10.2026).
7. Закон Кыргызской Республики «Об информации персонального характера» [Электронный ресурс]. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/202269/edition/1239270/ru (дата обращения: 06.10.2026).
8. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
9. *Яковлев Е.В.* Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Исток, 2010. – 317 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2008. – 528 с.
11. *Загвязинский В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
12. *Калдыбаев С.К.* Педагогические измерения: Становление и развитие / С.К. Калдыбаев. – Бишкек, 2008. – 208 с.
13. *Аванесов В.С.* Формы тестовых заданий: учеб. пособие / В.С. Аванесов. – М., 2006. – 156 с.

Рецензент:

А. Ибирайым кызы,
кандидат педагогических наук

Шаршембиева Дамира Нурджановна,
ведущий научный сотрудник,
Кыргызская академия образования,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Шаршембиева Дамира Нурджановна,
жетектөөчү илимий кызматкер,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ТИЛ САБАКТАРЫНДАГЫ ОКУУЧУЛАРДЫН ЭМОЦИОНАЛДЫК-ЖЕКЕ КОМПЕТЕНТТҮҮЛҮГҮН ӨНҮКТҮРҮҮ ҮЧҮН КАЛЫПТАНДЫРУУЧУ БААЛООНУ КОЛДОНУУ

Sharshembieva Damira Nurdjzanovna,
Leading Researcher,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

USING FORMATIVE ASSESSMENT IN LANGUAGE LESSONS TO DEVELOP STUDENTS' EMOTIONAL AND PERSONAL COMPETENCY

Аннотация: *В статье рассматриваются вопросы, касающиеся сущности формирующего оценивания и его влияния на развитие эмоционально-личностной компетентности учащихся на уроках языка. Данная компетентность является ключевой в соответствии с Государственным стандартом общего образования Кыргызской Республики. Автор анализирует труды, посвященные формирующему оцениванию, делает вывод о том, как влияет самооценивание, взаимооценивание и обратная связь на самопознание, развитие саморегуляции и самостоятельности, формирование «мышления роста» у учащихся.*

Ключевые слова: *формирующее оценивание, оценивание для обучения, эмоциональный интеллект, самооценивание, взаимооценивание, обратная связь, самопознание, саморегуляция.*

Аннотация: *Бул макалада калыптандыруучу баалоонун мүнөзү жана анын тил сабактарында окуучулардын эмоционалдык жана жеке компетенттүүлүгүнүн өнүгүшүнө тийгизген таасири каралат. Бул компетенттүүлүк, Кыргыз Республикасынын Жалпы билим берүү мамлекеттик стандартына ылайык, негизги деп эсептелет. Автор калыптандыруучу баалоонун эмгектерин талдап, өзүн-өзү баалоо, бири-бирин баалоосу жана пикир алышуу өзүн-өзү таанууга, өзүн-өзү жөнгө салуунун жана өз алдынча иштөөнүн өнүгүшүнө, ошондой*

эле окуучуларда «өсүү ой жүгүртүүсүнүн» калыптанышына тийгизген таасири жөнүндө тыянак чыгарат.

Түйүндүү сөздөр: *калыптандыруучу баалоо, окуу үчүн баалоо, эмоционалдык интеллект, өзүн-өзү баалоо, бири-бирин баалоо, пикир алмашуу, өзүн-өзү таануу, өзүн-өзү жөнгө салуу.*

Abstract: *This article examines the nature of formative assessment and its impact on the development of students' emotional and personal competency in language lessons. This competency is key one according to the State Standard of General Education of the Kyrgyz Republic. The author analyzes works on formative assessment and concludes the impact of self-assessment, peer assessment, and feedback on self-awareness, the development of self-regulation, independence, and the development of a «growth mindset» at students.*

Keywords: *formative assessment, assessment for learning, emotional intelligence, self-assessment, peer assessment, feedback, self-knowledge, self-regulation.*

Введение. Государственный образовательный стандарт общего образования Кыргызской Республики определяет ключевые компетентности, одной из которых является эмоционально-личностная, т. е. способность обучающегося осознавать, регулировать и конструктивно использовать собственные эмоции и эмоции других людей в процессе межличностного взаимодействия, самореализации и адаптации к изменяющимся условиям социальной среды [1, с. 8]. Данная компетентность включает навыки самопознания, саморегуляции, самоорганизации, культуру здоровья, эмоциональный интеллект. «Эмоциональный интеллект – это способность человека правильно понимать собственное эмоциональное состояние и анализировать свои чувства, умение контролировать эмоции и адекватно реагировать на ситуации, внутреннее желание, целеустремленность и позитивное мышление, способность чувствовать и понимать эмоции других, эффективные межличностные отношения, лидерство и работа в команде» [2].

Инструментом развития данной компетентности может являться формирующее оценивание.

Цель данной статьи – изучить возможности формирующего оценивания на уроках языка для развития эмоционально-личностной компетентности учащихся.

Методы исследования: изучение научно-методической литературы, анализ инструментов формирующего оценивания.

Основная часть. Переход на компетентностную модель обучения потребовал внедрения эффективных педагогических технологий, направленных на развитие таких ключевых навыков, как способность к рефлексии и самооцениванию, учебная самостоятельность при проектировании образовательного маршрута, работа с информацией и ее использование в учебных целях [3].

Проблема выводит нас на новый уровень оценивания, заставляет искать методы и формы обучения, которые помогут оценивать не только знания учащегося, но и самый процесс получения необходимых знаний [4].

Отечественные педагоги, изучавшие влияние формирующего оценивания на достижения учащихся, – Г.Э. Маатазимова, А. Алымова, О.И. Дудкина и др. Зарубежные ученые, исследовавшие формирующее оценивание, – Ю.М. Орехова, Н.Д. Еранова, М.В. Земрау, Л.Г. Шестакова, М.В. Захарова, А. Райханова, М. Гельдиева, Дж. Хетти.

Г.Э. Маатазимова утверждает, что основной упор современного образования делается на формирование учебных способностей учащихся, т. е. не на измерение результатов, а на создание условий для прогресса посредством диалога, размышления и осознанного управления собственными действиями [5].

А. Алымова определяет активность ученика как основное условие формативного оценивания в процессе оценивания и самооценивания, что повышает мотивацию к обучению [6, с. 51].

По утверждению Н.Д. Ерановой, целью формирующего оценивания является мотивация учащегося в планировании целей и путей достижения образовательных результатов, то есть для дальнейшего обучения и развития [4].

По мнению М.В. Райхановой, формирующее оценивание выполняет стимулирующие и мотивирующие функции, помогая учиться самостоятельно и в рамках самообразования [7].

Дж. Хетти определяет средний эффект формирующего оценивания 0,9 (d). Обратная связь – фактор, максимально воздействующий на достижения школьников, имеет показатель эффекта 0, 75 (d) [8, с. 411].

Учителя часто используют похвалу «Ты молодец!», чтобы поддержать ученика. Однако это отвлекает от задания, процесса и саморегуляции. Похвала мало содержит информации и редко приводит к тому, что ученик начинает усерднее учиться. Размер эффекта влияния похвалы – от 0,09 до 0,12 (d). Тогда, предположим, что такое же низкий эффект имеют и символы: «смайлики», «звездочки», «тучки» и др.

Формирующее оценивание предполагает самооценку, взаимооценку, оценку работы учителем и последующую работу либо над устранением пробелов, либо над построением плана последующего движения вперед [9, с. 2].

Очень важным качеством ученика должно стать его умение контролировать свою деятельность, оценивать ее, находить причины трудностей и устранять их [4].

Самооценивание развивает ценные навыки саморегуляции, такие как постановка целей, планирование и оценка своей работы [10]. Самооценивание позволяет ученикам понимать свои сильные стороны и то, что требует улучшения. Когда ученики размышляют о своем **обучении**, они лучше осознают свои мыслительные процессы и развивают метакогнитивные навыки, которые улучшают их общий опыт обучения.

Взаимооценивание помогает ученикам улучшить качество своей работы, развивает критическое мышление и коммуникативные навыки. Необходимо научить давать обратную связь, уделяя особое внимание таким критериям, как ясность, точность и креативность, помогая студентам выработать структурированный подход к оценке работ [10].

Эффективное формирующее оценивание требует определенных навыков и знаний, включая умение задавать содержательные вопросы, предоставлять конструктивную обратную связь и способствовать самооценке [10].

В основе формирующего оценивания лежит ключевое понятие – «обратная связь», которая строится на взаимодействии учителя и ученика и помогает проследить путь усвоения знаний на любом отрезке его получения [4]. В обратной связи учителю необходимо отметить, что выполнено учениками хорошо, а при наличии ошибок предоставить ученикам конкретные рекомендации по улучшению результатов [11, с. 23].

Размышление о действиях и об их эффективности посредством рефлексии, задавая вопросы, такие как «Что я делаю сейчас и почему?», составляет основу рефлексивной деятельности. «Активное слушание – ключевой компонент навыков рефлексии, включающий когнитивный и коммуникативный процесс, повышает эффективность обратной связи, позволяя обучающемуся лучше понимать и достигать целей общения» [12].

Систематическая обратная связь улучшает успеваемость больше, чем увеличение количества учебных часов или уменьшение размера класса [5]. Благодаря обратной связи не только осуществляется поддержка учебного процесса обучающихся и повышение их успеваемости, но и снижается уровень стресса, поскольку внимание ученика не фокусируется на полученной оценке, а заставляет обратить внимание на саму работу и ход ее совершенствования, поскольку в нем ценится сама процедура осмысления ошибок и их исправление без давления [13].

Улучшение результатов обучения зависит от пяти ключевых условий: эффективной обратной связи от преподавателей к ученикам, активного вовлечения учащихся в процесс собственного обучения, учета в ходе

обучения результатов, полученных во время оценивания, понимания того, как мотивация и самооценка студентов зависят от оценивания и способности студентов к самооценке [7]. Через обратную связь школьники уточняют спорные моменты и отправляют готовую работу. Таким образом обучающиеся учатся предоставлять факты и анализировать их, приводить доказательства, рассуждать, высказывать личное мнение [13].

Формирующее оценивание можно осуществлять на любом этапе урока, так как оно предполагает постоянный процесс оценивания в ходе обучения. К приемам формирующего оценивания относятся «Рефлексивный дневник», «3-2-1», «Билет на выход», «Мишень», «Сигналы рукой» и др.

А. Алымова понимает под стратегиями формирующего оценивания определение критериев оценивания, наблюдение, задавание вопросов, самооценивание и взаимооценивание, сбор данных о результатах достижений учащихся [6, с. 52].

А. Райханова описывает циклическую структуру, так как оценивание действует как непрерывный процесс, интегрированный с методологией преподавания и обучения, направленный на устранение пробелов в знаниях учащихся [7].

Н.Д. Еранова выделяет девять этапов в формирующем оценивании:

1) планирование образовательных результатов;

2) формулирование целей урока;

3) формулирование критериев оценивания;

4) оценивание образовательной деятельности;

5) обратную связь;

6) сравнение полученных образовательных результатов с предыдущим уровнем достижений;

7) определение места учащегося на пути достижения поставленной цели;

8) оценку возможности достижения цели;

9) корректировку образовательного маршрута.

Л.Г. Шестакова приводит модель формирующего оценивания, которая имеет следующие этапы: мотивационный, целевой, работа по улучшению, оценочный [14].

Дж. Хетти отмечает три уровня обратной связи: уровень задания (соответствует выполненная работа цели?), уровень процесса (как я продвигаюсь?), уровень саморегуляции (какой мой следующий шаг?).

Среди проблемных вопросов в организации оценочной деятельности перед педагогом стоит вопрос выбора эффективных методов и приемов ее проведения [14]. Рассмотрим некоторые из них.

«Звезда навыков» помогает выявить факторы успеха (рисунок 1). Например, в течение урока дети учились писать эссе. На концах звезды учащиеся пишут, что у них получилось хорошо при выполнении заданий. Внутри звезды учащиеся отмечают, что им помогало (обсуждение, иллюстрации, работа в парах и др.) Таким образом, учащиеся определяют и осознают стратегии работы и размышляют над своим обучением.

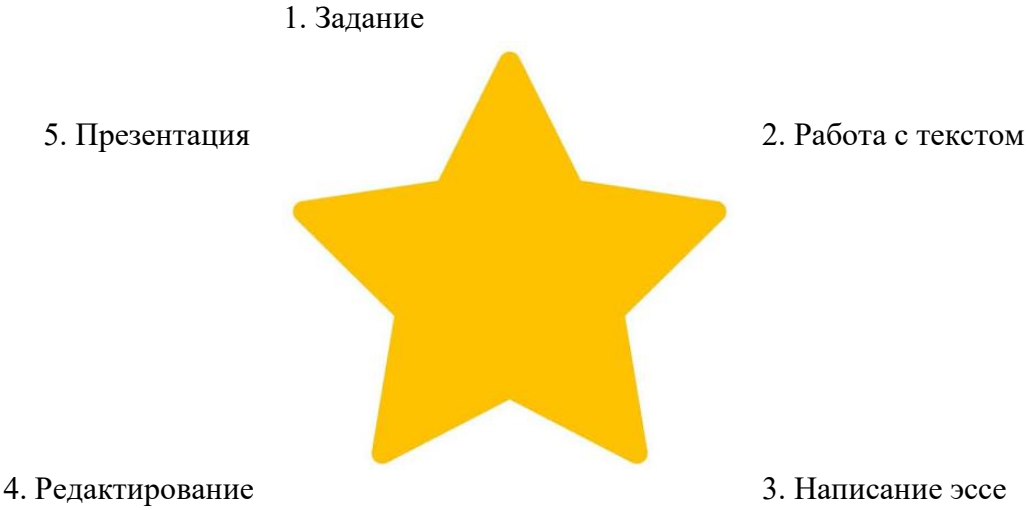


Рисунок 1 – «Звезда навыков»

«Обратная лестница» показывает учащимся цель или учебные задачи, а также путь к их достижению (рисунок 2). Учитель показывает учащимся пример того, как может выглядеть результат выполнения задания, и обсуждает, что нужно, чтобы выполнить задание.

1. Что нужно знать, чтобы это сделать?
2. О чем вы можете подумать?
3. Как вы можете к этому подготовиться?
4. Что можно сделать, если возникнут трудности?



Рисунок 2 – «Обратная лестница»

Учитель побуждает детей обсудить вопросы. Например, описание картины на уроке языка:

1. **Что нужно знать, чтобы это сделать?** Что такое передний и задний план? Какие слова помогают описать цвет, форму и настроение? Какие части текста обычно есть в описании картины?

2. **О чем нужно подумать?** Какие чувства вызывает картина? Какое время года, суток или событие показано?

3. **Как можно подготовиться?** Какие слова и выражения можно использовать для описания? Можно ли составить план описания?

4. **Что можно сделать, если возникнут трудности?** Как начать и завершить описание?

«Пазл инструкций» помогает ученикам понимать инструкции и цель задания (таблица 1). Учитель разрезает инструкцию на более мелкие части, чтобы они выглядели как пазл. Затем раздает эти части. Учащиеся собирают инструкцию воедино. Этот способ вовлекает учеников во взаимодействие с инструкцией, заставляет их сотрудничать и обсуждать инструкцию. Например, на уроке языка учащиеся учатся писать характеристику:

Таблица 1 – «Пазл инструкций»

Задание 1. Составить кластер о характеристике	Цель: Вспомнить, что знаем о характеристике
Задание 2. Прочитать текст, заполнить таблицу	Цель: Выписать важные слова, нужную информацию
Задание 3. Написать эссе	Цель: Научиться писать с помощью шаблона

«Карта понимания» позволяет более глубоко обсудить задание, помогая некоторым учащимся перейти от содержания к смыслу (схема 1). Например, при обсуждении рассказа учащиеся могут выбрать вопрос и обсудить в парах и общей группе.



Схема 1 – «Карта понимания»

Успевающие ученики взаимодействуют и общаются со своими заданиями и стратегиями. Они размышляют: «Для этого задания мне нужно использовать… и начать с…». Отстающие ученики в этих исследованиях не взаимодействуют с представленной им работой, не размышляют над ней и в результате демонстрируют худшие результаты.

Формирующее оценивание помогает развивать личность учащихся, отслеживать уровень достижений на индивидуальном

уровне, оказывает максимально положительное воздействие на познавательную деятельность учащихся [6, с. 53].

Учащийся, научившийся задавать себе вопрос: «Как я могу улучшить свои результаты?», приобретает навык, выходящий за рамки любых предметных знаний, – способность учиться в условиях неопределенности, что является ключевым качеством для следующего поколения столетия [5].

Формирующее оценивание способствует развитию «Мышления роста», делая акцент на прогрессе, а не только на результатах. Учащиеся, которые верят в возможность улучшения своих способностей благодаря усилиям и упорству, более устойчивы к трудностям [10].

Дети учатся понимать, что усилия – это путь к мастерству, учатся на критике, воспринимают ошибки как часть процесса, радуются успехам других. Если учитель не дает возможности размышлять над процессом обучения и улучшать его, то учащиеся не прилагают усилий, потому что они уже хороши или плохи.

В результате учащиеся воспринимают обучение как непрерывный механизм с возможностью для совершенствования, что может придать уверенности, особенно тем, кто испытывает трудности в учебе, поскольку они видят доказательства своего прогресса с течением времени.

Выводы. Формирующее оценивание является эффективным инструментом развития эмоционально-личностной компетентности учащихся, поскольку способствует осознанию собственных возможностей, достижений, стратегий обучения и образовательных потребностей. Основными механизмами его влияния выступают обратная связь, самооценивание и взаимооценивание, которые помогают учащимся развивать навыки саморегуляции, планирования, ответственности и самостоятельности. Конструктивная обратная связь снижает уровень учебной тревожности, поддерживает мотивацию и формирует у школьников установку на рост, ориентированную на постоянное совершенствование и преодоление трудностей. Взаимооценивание способствует развитию коммуникативных навыков, эмпатии, уважительного отношения к мнению других людей и культуры сотрудничества.

Приемы формирующего оценивания, применяемые на уроках языка, – это не просто значки и смайлики, оценивание должно создавать условия для осознанного обучения, помогать учащимся анализировать собственную деятельность и видеть связь между усилиями и результатами. Оценивание должно находить ответы на вопросы: соответствует ли задание целям? что получилось хорошо? как я работал? что нужно улучшить?

Использование формирующего оценивания позволяет реализовать требования компетентностного подхода и способствует становлению личности, способной к саморазвитию, эффективному взаимодействию с окружающими и успешной адаптации в современном обществе.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт общего образования Кыргызской Республики (от 14.03.25 № 131).
2. *Карасартова Ж.Б.* Эмоциональный интеллект: теория, практика и роль в личностном развитии / Ж.Б. Карасартова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2025. – № 3 (67). – С. 85–90.
3. *Орехова Ю.М.* Формирующее оценивание: оценивание для обучения / Ю.М. Орехова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны им. маршала Советского Союза Л.А. Говорова. – 2024. – № 3 (27). – С. 94–99 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=75109244 (дата обращения: 08.09.2026).

4. *Еранова Н.Д.* Формирующее оценивание – оценивание для обучения. Оценка качества образования: от проектирования к практике // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Улан-Удэ, 2025. – С. 31–33 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82435637 (дата обращения: 11.09.2026).
5. *Маатазимова Г.Э.* Башталгыч мектеп окуучуларынын окуу өз алдынчалыгын өнүктүрүү куралы катары калыптандыруучу баалоо / Г.Э. Маатазимова // Дүйнөдөгү окумуштуулардын мейкиндиги жарчысы. – 2025. – № 6. – С. 116–123 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82456601 (дата обращения: 12.09.2026).
6. *Алымова А.* Оценивание учащихся / А. Алымова // Новые подходы и методы. – Бишкек. – 2010. – 156 с.
7. *Raikanova A.* Formative assessment as an effective way of assessment of students` achievements in foreign language teaching process / A. Raikanova // Danish Scientific Journal. – 2022. – № 60. – С. 57–60 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48619650 (дата обращения: 14.09.2026).
8. *Хетти Джон.* Видимое обучение / Хетти Джон. – М.: Национальное образование, 2024. – 496 с.
9. *Земрау М.В.* Мастер-класс для студентов педагогических учебных заведений «технология формирующего оценивания» / М.В. Земрау // Видеонаука. – 2025. – № 1 (26). – С. 3 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=86774264 (дата обращения: 15.09.2026).
10. *Geldiyeva M.* Assessment for learning: shifting from testing to formative assessment / M. Geldiyeva, G.T. Garyagdyyeva // Теория и практика современной науки: сборник материалов XIV Международной очно-заочной научно-практической конференции. – М., 2024. – С. 115–119 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=77141668 (дата обращения: 14.09.2026).
11. *Дудкина О.И.* Формативное оценивание в начальной школе / О.И. Дудкина // Практическое пособие для учителя. – Бишкек, 2012.
12. *Качкын уулу Алтынбек.* Роль рефлексии учителя в решении психолого-педагогических задач и ситуаций // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2022. – № 1 (56). – С. 120–123.
13. *Захарова М.В.* Формирующее оценивание как способ повышения мотивации обучающихся / М.В. Захарова // Управление развитием образования. – 2024. – № 1. – С. 36–40 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65083594 (дата обращения: 15.09.2026).
14. *Шестакова Л.Г.* Моделирование процесса формирующего оценивания / Л.Г. Шестакова // Непрерывное образование. – 2025. – № 2 (52). – С. 71–77 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=89083098 (дата обращения: 17.09.2026).

Рецензент:

К.Д. Добаев,
член-корреспондент КАО,
доктор педагогических наук, профессор

Байгазиев Рустам Абасканович,
аспирант,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ГИБРИДНЫХ УГРОЗ

Байгазиев Рустам Абасканович,
аспирант,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

КЫРГЫЗ РЕСПУБЛИКАСЫНЫН УЛУТТУК КООПСУЗДУК КЫЗМАТКЕРЛЕРИН АЗЫРКЫ ГИБРИД КОРКУНУЧТУН КОНТЕКСТИНДЕ ДАЯРДООНУН ПЕДАГОГИКАЛЫК ПРИНЦИПТЕРИ

Baigaziev Rustam Abaskanovich,
Postgraduate Student,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TRAINING NATIONAL SECURITY OFFICERS OF THE KYRGYZ REPUBLIC UNDER MODERN HYBRID THREATS

Аннотация: *В статье рассматриваются современные подходы к подготовке офицеров национальной безопасности в условиях глобализации, цифровизации и распространения гибридных угроз. Обосновывается необходимость перехода от традиционной модели, ориентированной преимущественно на физическую и тактическую подготовку, к комплексной системе формирования профессиональных, интеллектуальных и ценностных качеств личности. Особое внимание уделяется принципу непрерывного образования, аксиологическому подходу как основе формирования профессиональной идентичности, развитию универсальных компетенций, роли профессорско-преподавательского состава в обеспечении качества подготовки, а также использованию отечественного и зарубежного опыта. Подчеркивается, что эффективность подготовки современных офицеров определяется не только уровнем специальных знаний и навыков, но и способностью к аналитическому мышлению, принятию решений в условиях неопределенности, устойчивостью к информационно-психологическим воздействиям и приверженностью высоким нравственным ценностям. Делается вывод о необходимости совершенствования системы подготовки кадров национальной безопасности на основе интеграции лучших*

образовательных практик и укрепления ценностно-нравственных основ профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *подготовка офицеров, национальная безопасность, профессиональное образование, непрерывное обучение, аксиологический подход, универсальные компетенции, гибридные угрозы, профессиональная подготовка, патриотическое воспитание, образовательные технологии.*

Аннотация: *Макалада глобалдашуу, санариптешүү жана гибриддик коркунучтардын жайылышы шартында улуттук коопсуздук органдарынын офицерлерин даярдоонун заманбап ыкмалары каралат. Негизинен дене тарбиясына жана тактикалык даярдыкка багытталган салттуу моделден инсандын кесиптик, интеллектуалдык жана баалуулук сапаттарын комплекстүү калыптандырууга багытталган системага өтүүнүн зарылдыгы негизделет. Өзгөчө көңүл үзгүлтүксүз билим берүү принцибине, кесиптик идентүүлүктү калыптандыруунун негизи катары аксиологиялык мамилеге, универсалдуу компетенцияларды өнүктүрүүгө, даярдоонун сапатын камсыз кылууда профессордук-окутуучулук курамдын ролуна, ошондой эле ата мекендик жана чет өлкөлүк тажрыйбаларды пайдаланууга бурулат. Заманбап офицерлерди даярдоонун натыйжалуулугу атайын билимдердин жана көндүм-дөрдүн деңгээли менен гана эмес, аналитикалык ой жүгүртүү жөндөмү, белгисиздик шарттарында чечим кабыл алуу жөндөмдүүлүгү, маалыматтык-психологиялык таасирлерге туруктуулугу жана жогорку адеп-ахлактык баалуулуктарга берилгендиги менен дааныкталары белгиленет. Улуттук коопсуздук үчүн кадрларды даярдоо системасын мыкты билим берүү практикаларын интеграциялоо жана кесиптик ишмердүүлүктүн баалуулук-адептик негиздерин бекемдөө аркылуу өркүндөтүү зарылдыгы жөнүндө жыйынтык чыгарылат.*

Түйүндүү сөздөр: *офицерлерди даярдоо, улуттук коопсуздук, кесиптик билим берүү, үзгүлтүксүз окутуу, аксиологиялык мамиле, универсалдуу компетенциялар, гибриддик коркунучтар, кесиптик даярдык, патриоттук тарбия, билим берүү технологиялары.*

Abstract: *This article examines modern approaches to the training of national security officers in the context of globalization, digitalization, and the proliferation of hybrid threats. It substantiates the need to transition from the traditional model, primarily focused on physical and tactical training, to a comprehensive system aimed at developing the professional, intellectual, and value-based qualities of an individual. Particular attention is paid to the principle of lifelong learning, the axiological approach as a foundation for professional identity formation, the development of universal competencies, the role of academic and teaching staff in ensuring the quality of training, and the use of both domestic and international experience. The article emphasizes that the effectiveness of modern officer training is determined not only by the level of specialized knowledge and skills but also by the ability to think analytically, make decisions under conditions of uncertainty, withstand information and psychological influences, and adhere to high moral values. It concludes that there is a need to improve the national security personnel training system through the integration of best educational practices and the strengthening of the value-based and ethical foundations of professional activity.*

Keywords: *officer training, national security, professional education, lifelong learning, axiological approach, universal competencies, hybrid threats, professional training, patriotic education, educational technologies.*

Введение. Современный этап развития общества характеризуется существенным изменением характера угроз национальной безопасности. Наряду с традиционными военными опасностями все большее распространение получают гибридные угрозы,

включающие информационно-психологическое воздействие, киберугрозы, деструктивное влияние на общественное сознание, экономическое давление и иные формы непрямого противоборства. В этих условиях существенно возрастают требования к профессиональной подготовке офицеров органов национальной безопасности.

Для педагогической науки данная проблема имеет самостоятельное значение. Речь идет о необходимости определить такие принципы профессиональной подготовки, которые обеспечивают целостное формирование личности офицера как субъекта ответственного решения, межведомственного взаимодействия и постоянного профессионального развития. Исследования по проблемам науки, образования и национальной безопасности показывают, что новые вызовы требуют обновления содержания и технологий подготовки кадров [1; 2].

В ранее опубликованной работе Р.А. Байгазиева непрерывное образование рассматривается как «постоянный и систематический процесс обновления и совершенствования знаний, навыков и компетенций специалистов в области безопасности» [3]. Настоящая статья развивает данный подход: если в предыдущей публикации акцент был сделан на роли непрерывного образования в подготовке кадров для обеспечения национальной безопасности, то в данной статье внимание сосредоточено на системе педагогических принципов, необходимых для подготовки офицеров к противодействию современным гибридным угрозам.

Традиционная система подготовки кадров, ориентированная преимущественно на формирование специальных профессиональных знаний и практических навыков, не в полной мере обеспечивает готовность специалистов к деятельности в условиях быстро меняющейся оперативной обстановки. Возникает необходимость совершенствования педагогических основ подготовки офицеров национальной безопасности на базе современных образовательных концепций и технологий.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного обоснования педагогических принципов подготовки офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики, способных эффективно противодействовать современным гибридным угрозам.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретические основы подготовки специалистов силовых структур рассматриваются в работах В.В. Хренникова, А.А. Кирова, С.В. Петрова, Д.К. Иванова, Е.С. Смирновой и других исследователей. Анализ исследований по профессиональной подготовке специалистов силовых структур показывает, что в научной литературе рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности, непрерывного образования, межпредметных связей, практико-ориентированной подготовки и внедрения образовательных технологий [4; 5; 6].

Проблемы взаимосвязи образования и национальной безопасности исследованы Т.В. Плотниковой, которая отмечает необходимость адаптации образовательных систем к новым вызовам и угрозам. Вопросы модернизации науки и образования в условиях глобальных изменений рассматриваются в работах С.И. Черных.

Несмотря на значительное количество исследований, недостаточно изученными остаются педагогические принципы подготовки офицеров национальной безопасности в условиях гибридных угроз, а также механизмы интеграции ценностно-ориентированного подхода, развития универсальных компетенций и использования современных образовательных технологий.

Нерешенные аспекты проблемы. Анализ научной литературы позволяет выделить ряд противоречий между:

- возрастающими требованиями к профессиональной деятельности офицеров национальной безопасности и существующими подходами к их подготовке;

- необходимостью реализации принципа непрерывного образования и недостаточной

преемственностью образовательных программ;

- потребностью формирования универсальных компетенций и преобладанием узкопрофессиональной подготовки;

- динамикой современных угроз и темпами обновления образовательного содержания.

Указанные противоречия определяют научную проблему исследования.

Цель исследования – теоретически обосновать педагогические принципы подготовки офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики в условиях современных гибридных угроз.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Определить педагогическую сущность подготовки офицеров в условиях гибридных угроз.
2. Выделить ключевые принципы данной подготовки.
3. Раскрыть механизмы их реализации в образовательном процессе.
4. Обозначить направления совершенствования подготовки кадров национальной безопасности.

Методы исследования. Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный, аксиологический и деятельностный подходы. Системный подход позволил рассматривать подготовку офицера как взаимосвязь целей, содержания, методов, образовательной среды и результатов. Компетентностный подход обеспечил ориентацию на формирование профессиональных и универсальных компетенций. Аксиологический подход был использован для обоснования ценностно-нравственной основы профессиональной деятельности. Деятельностный подход позволил рассмотреть подготовку через практико-ориентированные формы обучения, моделирование профессиональных ситуаций и анализ решений.

В ходе исследования применялись методы анализа научно-педагогической литературы, сравнительного анализа отечественного и зарубежного опыта, систематизации, обобщения и теоретического моделирования педагогических процессов.

Основное содержание. Подготовка офицеров национальной безопасности в условиях гибридных угроз должна строиться не как сумма отдельных учебных дисциплин, а как целостная педагогическая система. Ее результатом является профессиональная готовность, включающая специальные знания, аналитические умения, правовую культуру, психологическую устойчивость, коммуникативную компетентность и ценностную ответственность. В этом контексте можно выделить пять взаимосвязанных педагогических принципов.

Первый принцип – непрерывность профессионального образования. Современная оперативная и информационная среда меняется быстрее, чем традиционные циклы обновления учебных программ. Поэтому подготовка офицера не может завершаться первичным обучением. Она должна охватывать довузовскую профессиональную ориентацию, базовую подготовку, служебную адаптацию, повышение квалификации, переподготовку и самостоятельное профессиональное развитие. Непрерывное образование выступает не дополнительным элементом, а условием поддержания профессиональной готовности в течение всей служебной деятельности.

Педагогический механизм реализации данного принципа включает модульное построение программ, преемственность учебных результатов, индивидуальные образовательные траектории, регулярное обновление содержания обучения и связь теоретической подготовки с реальными профессиональными задачами. Ожидаемый результат – способность офицера своевременно осваивать новые способы анализа угроз, новые правовые основания деятельности и современные информационно-технологические инструменты.

Второй принцип – аксиологическая направленность подготовки. В условиях гибридных угроз объектами воздействия становятся не только инфраструктура или информация, но и сознание человека. Поэтому профессиональная подготовка должна формировать

устойчивую систему ценностей: служебный долг, патриотизм, ответственность, законность, честь, уважение к правам человека и готовность принимать решения в морально сложных ситуациях. Ценностная устойчивость является педагогическим основанием профессиональной идентичности офицера и фактором противодействия информационно-психологическому воздействию.

Реализация аксиологического принципа предполагает включение в образовательный процесс анализа профессионально-этических ситуаций, наставничества, воспитательной работы, обсуждения правовых и нравственных оснований служебной деятельности. При этом воспитание не может быть формальным дополнением к обучению: оно должно пронизывать содержание дисциплин, практику, оценивание и культуру образовательной организации.

Третий принцип – формирование универсальных компетенций. Гибридные угрозы имеют междисциплинарный характер, поэтому узкопрофессиональная подготовка уже не обеспечивает полной готовности специалиста. Офицеру необходимы критическое мышление, аналитическая культура, информационная грамотность, правовая компетентность, коммуникативная готовность, психологическая устойчивость и способность к межведомственному взаимодействию.

В педагогическом плане это требует использования кейс-метода, проблемного обучения, ситуационного моделирования, анализа информационных сообщений, командных заданий, дебрифинга и практики принятия решений в условиях недостатка времени и неопределенности. Тогда универсальные компетенции формируются не декларативно, а через деятельность, приближенную к профессиональной реальности.

Четвертый принцип – профессионализм педагогических кадров. Качество подготовки будущих офицеров напрямую зависит от компетентности преподавателей, их методической культуры, знания специфики службы и способности соединять научное содержание с практико-ориентированным обучением. Преподаватель в данной системе выступает не только носителем информации, но и организатором профессионального мышления, наставником и экспертом образовательной ситуации.

Данный принцип требует системного повышения квалификации преподавателей, развития их цифровой и методической компетентности, привлечения специалистов с практическим опытом, обновления учебно-методических материалов и внедрения механизмов обратной связи по качеству преподавания.

Пятый принцип – интеграция отечественного и зарубежного опыта. Отечественная образовательная традиция обладает значительным потенциалом в части патриотического, нравственного и коллективистского воспитания. Зарубежные практики могут быть полезны в части симуляционного обучения, лидерской подготовки, командного анализа ситуаций, оценки рисков и развития самостоятельности обучающихся. Однако заимствование опыта должно быть не механическим, а педагогически осмысленным, адаптированным к национальным условиям, правовой системе и задачам подготовки кадров Кыргызской Республики.

Таким образом, выделенные принципы образуют единую систему. Непрерывность обеспечивает длительное профессиональное развитие; аксиологическая направленность формирует ценностный фундамент; универсальные компетенции расширяют готовность к сложным ситуациям; профессионализм педагогов обеспечивает качество образовательного процесса; интеграция опыта позволяет обновлять содержание и технологии подготовки без утраты национально-ценностной основы.

Выводы:

1. Современные гибридные угрозы требуют пересмотра педагогических оснований подготовки офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики, которая должна быть направлена не только на специальные знания и навыки, но и на формирование аналитической, правовой, коммуникативной, психологической и ценностной готовности.

2. Ключевыми педагогическими принципами подготовки выступают непрерывность профессионального образования, аксиологическая направленность, формирование универсальных компетенций, профессионализм педагогических кадров и интеграция отечественного и зарубежного опыта.

3. Научная значимость предложенных принципов заключается в том, что они позволяют рассматривать подготовку офицера как целостный педагогический процесс, ориентированный на развитие личности специалиста, способного действовать в условиях неопределенности и информационно-психологического воздействия.

4. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования выделенных принципов при обновлении образовательных программ, разработке учебных модулей, организации наставничества, моделировании профессиональных ситуаций и оценке результатов подготовки.

Пять принципов, которые рассмотрены в данной статье, – непрерывность, ценностный стержень, универсальность, качество наставников и синтез лучшего опыта, – являются фундаментом этой новой системы. Они показывают, насколько сложной и интеллектуальной стала задача воспитания защитников в XXI веке. И это заставляет задуматься. Когда враг невидим, а поле боя – сознание человека, какое качество защитника становится решающим.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка педагогической модели формирования профессиональной готовности офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики к противодействию гибридным угрозам, а также системы критериев и показателей оценки эффективности данной подготовки.

Литература:

1. *Черных С.И.* Управление российской наукой в условиях глобальных вызовов / С.И. Черных // Институциональные аспекты повышения качества государственного управления в контексте новых стратегических вызовов. – М.: ИЭ РАН, 2019. – С. 26–42.
2. *Плотникова Т.В.* Наука и образование в контексте национальной безопасности: вызовы и угрозы / Т.В. Плотникова // Тамбовские правовые чтения имени Ф.Н. Плевако. – 2022. – С. 409–415.
3. *Байгазиев Р.А*. Непрерывное образование как ключевой фактор постоянного совершенствования в контексте современных вызовов и угроз: стратегии, практика и роль в подготовке кадров для обеспечения национальной безопасности / Р.А. Байгазиев // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2023. – № 3 (61). – С. 75–81.
4. *Хренников В.В*. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / В.В. Хренников // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 83–89.
5. *Киров А.А.* Формирование профессиональной готовности будущих офицеров национальной безопасности в условиях непрерывного образования / А.А. Киров // Научные труды учебно-научного института. Сер.: Педагогика. – 2017. – Вып. 9. – С. 94–101.
6. *Петров С.В.* Особенности подготовки будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / С.В. Петров // Вестник Российской академии национальной безопасности. – 2018. – № 3. – С. 67–76.

Рецензент:

С.К. Калдыбаев,
доктор педагогических наук, профессор

ПЕДАГОГИКА ЖАНА ПСИХОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

УДК 37.015.33

Качкын уулу Алтынбек,
педагогика илимдеринин кандидаты, доцент,
Ж. Баласагын атындагы Кыргыз улуттук университети,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ЖОЖдун ОКУТУУЧУЛАРЫНЫН ПСИХОЭМОЦИОНАЛДЫК АБАЛЫНА БИЛИМ БЕРҮҮ ЧӨЙРӨСҮН САНАРИПТЕШТИРҮҮНҮН ТААСИРИН ТЕОРИЯЛЫК ТАЛДОО

Качкын уулу Алтынбек,
кандидат педагогических наук, доцент,
Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗа

Kachkyn uulu Altynbek,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,
Kyrgyz Republic, Bishkek

THEORETICAL ANALYSIS OF THE IMPACT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT DIGITALIZATION ON THE PSYCHO-EMOTIONAL WELL-BEING OF UNIVERSITY FACULTY

Аннотация: *Бул макалада билим берүүнү санариптештирүү шартында жогорку окуу жайлардын окутуучуларынын психоэмоционалдык абалына тийгизген таасири теориялык негизде талданат. Адабияттарды талдоонун негизинде санариптик технологияларды колдонуу менен байланышкан техностресс, телепресс, эмоционалдык чарчоо жана санариптик күйүп кетүү факторлору каралат. Ошондой эле санариптик компетенттүүлүк, психологиялык туруктуулук жана уюштуруучулук колдоо окутуучулардын кесиптик бакубатчылыгын камсыз кылуучу маанилүү ресурстар катары белгиленет.*

Түйүндүү сөздөр: *санариптештирүү, жогорку билим берүү, окутуучулар, психоэмоционалдык абал, техностресс, санариптик күйүп кетүү, санариптик компетенттүүлүк.*

Аннотация: *В статье представлен теоретический анализ влияния цифровизации образования на психоэмоциональное состояние преподавателей высших учебных заведений. На основе анализа научной литературы рассматриваются такие факторы, как техностресс, телепресс, эмоциональное истощение и цифровое выгорание, связанные с использованием цифровых технологий. Цифровые компетенции, психологическая*

устойчивость и организационная поддержка рассматриваются как важные ресурсы поддержания профессионального благополучия преподавателей.

Ключевые слова: *цифровизация, высшее образование, преподаватели вузов, психоэмоциональное состояние, техностресс, цифровое выгорание, цифровые компетенции.*

Abstract*: This article presents a theoretical analysis of the impact of digitalization of education on the psycho-emotional state of university teachers. Based on a review of scientific literature, factors such as technostress, telepressure, emotional exhaustion, and digital burnout associated with the use of digital technologies are considered. Digital competence, psychological resilience, and organizational support are identified as key resources for maintaining teachers' professional well-being.*

Keywords: *Digitalization, higher education, university teachers, psycho-emotional state, technostress, digital burnout, digital competence.*

Киришүү. Кыргыз Республикасынын жогорку билим берүү системасы санариптик трансформация шартында олуттуу өзгөрүүлөргө дуушар болууда. Санариптик билим берүү платформаларын киргизүү, аралаш жана дистанттык окутуу формаларын өнүктүрүү, ошондой эле билим берүүнү башкарууну санариптештирүү жогорку мектептин мүмкүнчүлүктөрүн кеңейтүү менен бирге окутуучулардын кесиптик ишмердүүлүгүнө жаңы талаптарды коюуда. Бул шарттарда окутуучулардан жогорку деңгээлдеги санариптик компетенттүүлүк, кесиптик мобилдүүлүк жана өзгөрмө билим берүү чөйрөсүнө ыкчам адаптациялануу жөндөмү талап кылынат. «Санариптик билим берүү чөйрөсү билим берүү процессинин катышуучуларынын ортосунда натыйжалуу өз ара аракеттенүү, билим жана тажрыйба алмашуу үчүн шарттарды түзөт, ошондой эле өз алдынча билим алуунун жана өзүн-өзү өнүктүрүүнүн өнүгүшүнө өбөлгө түзөт» [1].

Ошол эле учурда санариптик трансформация процесси чектелген материалдык-техникалык ресурстар, жетишсиз методикалык колдоо жана административдик жүктөмдүн көбөйүшү сыяктуу факторлор менен коштолуп, окутуучулардын психоэмоционалдык абалына кошумча басым жасоодо. Натыйжада окутуучулардын арасында санариптик стресс, эмоционалдык чарчоо, тынчсызданuу жана кесиптик күйүп кетүү сыяктуу көрүнүштөр байкала баштады [2].

Санариптик билим берүү чөйрөсүнүн функционалдык мүмкүнчүлүктөрү кеңейген сайын, окутуучулардын психологиялык жыргалчылыгына байланышкан маселелер дагы актуалдуу болуп барат. Билим берүүнү санариптештирүү маселеси боюнча көптөгөн изилдөөлөр жүргүзүлгөнүнө карабастан, Кыргызстандын жогорку билим берүү системасында санариптештирүүнүн окутуучулардын психоэмоционалдык абалына тийгизген таасирине арналган комплекстүү теориялык талдоолор жетишсиз. Ушуга байланыштуу санариптештирүүнүн оң жана терс жактарын комплекстүү карап чыгуу бул изилдөөнүн негизги багытын аныктайт.

Кыргыз Республикасынын Министрлер кабинетинин 2024-жылдын 30-сентябрындагы № 598-т тескемесине ылайык бекитилген 2024–2028-жылдарга карата илимди, илимий-техникалык жана илимий-инновациялык ишмердүүлүктү өнүктүрүүнүн артыкчылыктуу багыттарынын катарында «саламаттыкты сактоо жана адамдын жашоо сапаты» жана «санариптик трансформация» багыттары белгиленген. Бул багыттар сунушталган изилдөөнүн тематикасы менен түздөн-түз байланыштуу [3].

Изилдөөнүн актуалдуулугу билим берүү процессинин санариптештирилиши окутуучулардын кесиптик талаптарынын жогорулашына, эмоционалдык чарчоонун көбөйүшүнө жана санариптик стресстин күчөшүнө алып келиши менен шартталат. Ошондой эле бул чөйрөдө комплекстүү теориялык моделдердин жетишсиздиги изилдөөнүн практикалык маанисин арттырат. Мындай изилдөөлөр билим берүү процессин башкарууну опти-

малдаштырууга жана окутуучулардын психоэмоционалдык бакубатчылыгын колдоо механизмдерин иштеп чыгууга көмөк көрсөтөт.

Изилдөөнүн максаты – окутуучулардын психоэмоционалдык абалына билим берүүнү санариптештирүүнүн тийгизген таасирине теориялык талдоо жүргүзүү жана билим берүү системасынын санариптик трансформациясынын негизги тобокелдиктери менен ресурстарын аныктоо.

Негизги мазмуну. Билим берүүнү санариптештирүү – бул заманбап маалыматтык-коммуникациялык технологияларды билим берүү процессине комплекстүү интеграциялоо аркылуу окутууну жеткиликтүү, ийкемдүү жана сапаттуу уюштурууга багытталган процесс. Санариптик билим берүү чөйрөсүнө билим берүү платформалары, электрондук окуу материалдары, окуудагы жетишкендиктерин баалоо жана мониторинг жүргүзүү инструменттери, ошондой эле окутуучулар менен студенттерди колдоо системалары кирет [4].

Билим берүү чөйрөсүн маалыматташтыруудан айырмаланып, санариптештирүү билим берүү системасында уюштуруучулук, методикалык жана педагогикалык деңгээлдерде комплекстүү өзгөрүүлөрдү камтыйт [4] Кыргызстандык жана чет өлкөлүк изилдөөлөрдү талдоо көрсөткөндөй, санариптештирүү окутууну жекелештирүүгө, аралаш жана дистанттык билим берүүнү өнүктүрүүгө жакшы мүмкүнчүлүктөрдү түзөт. Ошол эле учурда бул процесс окутуучулардын кесиптик ишмердүүлүгүнө байланышкан психологиялык жана уюштуруучулук чакырыктарды дагы жаратат [2; 5; 6].

Кыргыз Республикасынын жогорку билим берүү системасында санариптештирүү окутуучулардын кесиптик ролунун өзгөрүшүнө алып келүүдө. Азыркы учурда окутуучулар санариптик технологияларды жана билим берүү платформаларын натыйжалуу колдонуу менен бирге маалыматтарды талдоо жана санариптик билим берүү контентин түзүү боюнча көндүмдөргө ээ болушу зарыл. Мындан тышкары, алардын ролу салттуу билим берүүчүдөн санариптик билим берүү чөйрөсүндө фасилитатор жана насаатчы ролуна өтүүдө [7].

Акыркы жылдары көптөгөн изилдөөчүлөр билим берүү чөйрөсүн санариптештирүүнүн ар кандай аспектилерин караштырышкан. Айрым авторлор педагогикалык процесстин жана окутуучунун ролунун өзгөрүшүнө басым жасашса [8], башкалары билим берүүдө санариптик компетенциялардын маанисин белгилешкен. О.В. Китикарь педагогикалык билим берүүнү маалыматташтыруу менен санариптештирүүнүн айырмачылыктарын талдап, санариптик билим берүү чөйрөсүн түзүүнүн негизги багыттарын көрсөткөн [4].

Ошондой эле билим берүүнүн санариптик трансформациясы шартында педагогдордун digital-компетенцияларын өнүктүрүүнүн мааниси Н.И. Кисляков, Т.Г. Мороз, А.С. Рощин (2022) тарабынан изилденген. Авторлордун пикири боюнча, онлайн-билим берүү форматында окутуучулар электрондук билим берүү ресурстарын түзүү жана санариптик инструменттерди колдонуу боюнча жаңы көндүмдөрдү өздөштүрүүгө тийиш [9].

Психологиялык аспекттен караганда, окутуучулардын психоэмоционалдык абалын изилдөөдө кесиптик күйүп кетүү концепциясы өзгөчө мааниге ээ. Америкалык психолог К. Маслах кесиптик күйүп кетүүнүн теориялык моделин иштеп чыгып, аны эмоционалдык чарчоо, деперсонализация жана жеке жетишкендиктердин азайышы сыяктуу компоненттер аркылуу түшүндүргөн (Maslach, Jackson, 1981). Бул модель бүгүнкү күндө педагогдордун кесиптик күйүп кетүүсүн изилдөөдө кеңири колдонулат [10].

Көптөгөн изилдөөлөр педагогикалык кесиптерде эмоционалдык чарчоо жана күйүп кетүү тобокелдиги жогору экенин көрсөтөт. Педагогикалык ишмердүүлүк «адам – адам» системасына таандык болгондуктан, ал үзгүлтүксүз коммуникативдик жана эмоционалдык жүктөм менен мүнөздөлөт [11].

Акыркы изилдөөлөрдө окутуучулардын эмоционалдык абалы менен санариптик технологияларды колдонуу ортосундагы байланыш дагы активдүү изилденүүдө. Мисалы,

Yang жана Du (2024) онлайн-билим берүү шартында мугалимдердин санариптик компетенттүүлүгү, өзүн-өзү натыйжалуу сезүү жана эмоцияларды жөнгө салуу жөндөмү санариптик күйүп кетүүнүн деңгээлине түздөн-түз таасир этерин көрсөтүшкөн [12].

Мындан тышкары, изилдөөлөрдө «технострессе» түшүнүгү кеңири колдонулат. Техностресс – санариптик технологияларды интенсивдүү колдонуу менен байланышкан психологиялык чыңалуу. Kovačević ж. б. (2026) жүргүзгөн изилдөөдө санариптик компетенциялар окутуучулардын кесиптик жыргалчылыгын коргоочу фактор катары кызмат кылары аныкталган. Санариптик компетенттүүлүк канчалык жогору болсо, техностресстин деңгээли ошончолук төмөн болот [13].

Ошондой эле санариптик коммуникациялардын дагы бир аспектиси катары телепресс феномени каралат. Qin ж. б. (2025) жүргүзгөн изилдөөлөрдө кызматтык билдирүүлөргө жана электрондук каттарга ыкчам жооп берүү басымы окутуучулардын когнитивдик чыңалуусун жогорулатып, эмоционалдык чарчоого алып келери белгиленген [14].

Мындан тышкары, айрым изилдөөлөрдө билим берүүнүн санариптештирилиши шартында «санариптик күйүп кетүү» (digital burnout) түшүнүгү каралып, онлайн-билим берүү форматтары окутуучулардын психоэмоционалдык жүктөмүн жогорулатаарын көрсөтөт [6; 15].

Изилдөөнүн илимий жаңылыгы билим берүүнү санариптештирүү шартында жогорку окуу жайлардын окутуучуларынын психоэмоционалдык абалына таасир эткен факторлорду комплекстүү теориялык негизде талдоо менен аныкталат.

Изилдөөнүн негизги илимий жаңылыктары төмөнкүлөр болуп саналат:

1. Билим берүүнү санариптештирүү шартында окутуучулардын психоэмоционалдык абалына таасир эткен негизги факторлор системалаштырылып, санариптик компетенттүүлүк, техностресс, телепресс жана кесиптик күйүп кетүү ортосундагы өз ара байланыштар теориялык жактан негизделди.

2. Санариптик билим берүү чөйрөсүнүн окутуучулардын психологиялык жыргалчылыгына тийгизген таасиринин оң жана терс аспектилери комплекстүү талданып, санариптик компетенциялар менен уюштуруучулук колдоо коргоочу факторлор катары каралды.

3. Билим берүүнү санариптештирүү шартында окутуучулардын психоэмоционалдык абалын түшүндүргөн теориялык модель сунушталып, анда санариптик трансформациянын ресурстары жана тобокелдиктери өз ара байланышта каралды [15; 16; 17].

Жүргүзүлгөн теориялык талдоонун негизинде билим берүүнү санариптештирүүнүн окутуучулардын психоэмоционалдык абалына тийгизген таасирин түшүндүргөн концептуалдык модель сунушталат.

Бул модель үч негизги компоненттен турат:

1. ***Санариптик трансформация факторлору***

Бул топко билим берүү процессинде санариптик технологияларды активдүү колдонуу менен байланышкан факторлор кирет:

- санариптик билим берүү платформалары;
- онлайн- жана аралаш окутуу формалары;
- электрондук документ жүгүртүү жана санариптик отчеттуулук;
- санариптик коммуникациялар.

Бул факторлор окутуучулардын ишмердүүлүгүнүн уюштурулушуна жана эмгек жүктөмүнө түздөн-түз таасир этет.

2. Психологиялык тобокелдик факторлору

Санариптик трансформациянын шартында төмөнкү психологиялык тобокелдиктер пайда болушу мүмкүн:

- техностресс;
- телепресс;
- эмоционалдык чарчоо;
- кесиптик жана санариптик күйүп кетүү.

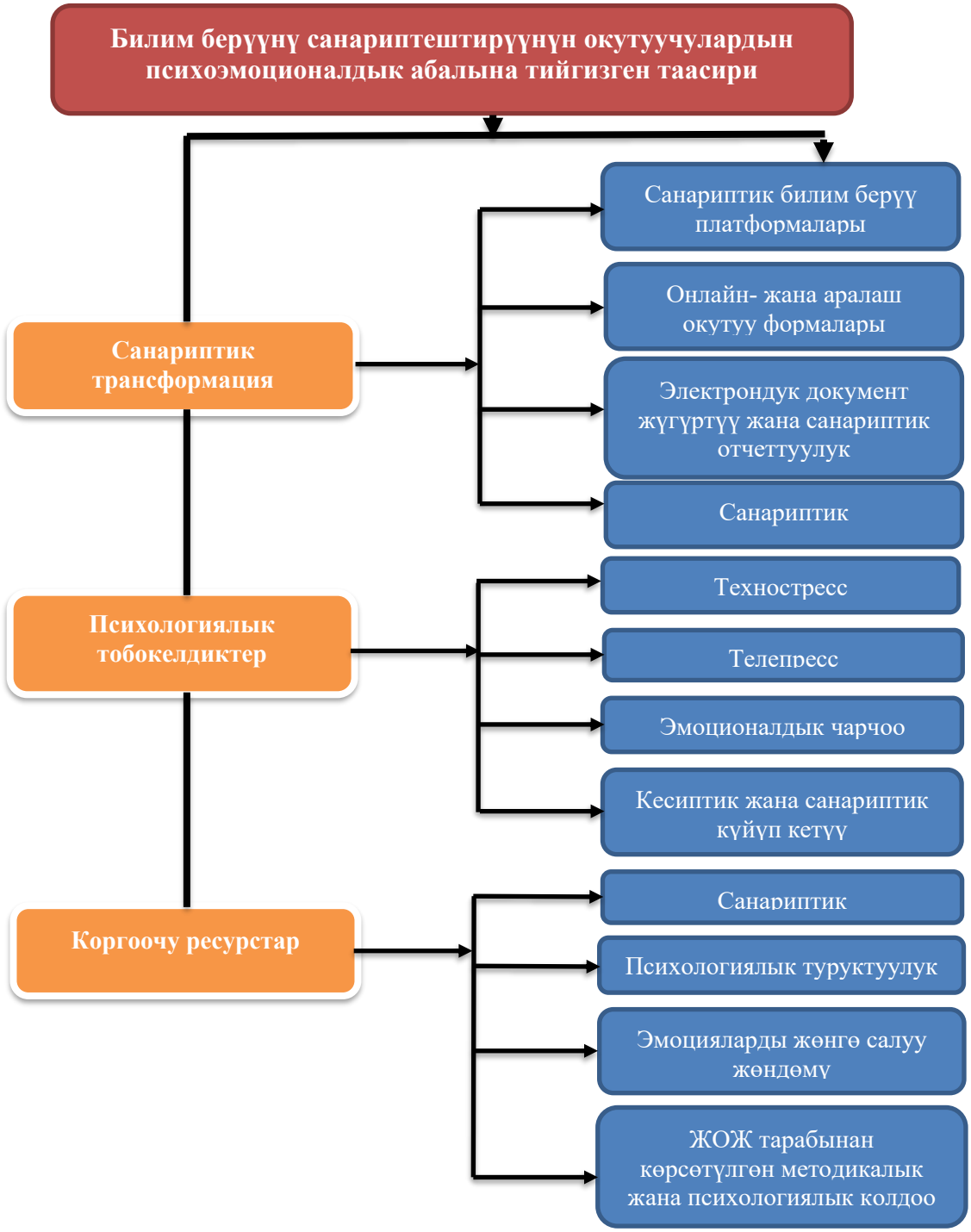
Бул факторлор окутуучулардын психологиялык абалына терс таасир тийгизип, кесиптик натыйжалуулукка жана жумуштан канааттанууга таасир этет.

3. Коргоочу ресурстар

Окутуучулардын психоэмоционалдык бакубатчылыгын сактоого көмөктөшүүчү ресурстар төмөнкүлөр болуп саналат:

- санариптик компетенттүүлүк;
- психологиялык туруктуулук;
- эмоцияларды жөнгө салуу жөндөмү;
- уюм тарабынан көрсөтүлгөн методикалык жана психологиялык колдоо.

Бул ресурстар психологиялык стресстин факторлорунун таасирин азайтып, окутуучулардын кесиптик бакубатчылыгын жогорулатууга жардам берет (1-сүрөттү караңыз).



1-сүрөт – Санариптештирүүнүн окутуучулардын психоэмоционалдык абалына тийгизген таасиринин теориялык модели

Жогоруда көрсөтүлгөн моделде чагылдырылгандай, билим берүүнү санариптештирүү жогорку билим берүү системасында окутуучулардын кесиптик ишмердүүлүгүнүн мазмунун жана уюштурулушун олуттуу өзгөрттү. Санариптик билим берүү платформаларынын, аралаш жана аралыктан окутуунун кеңири колдонулушу билим берүү процессинин жеткиликтүүлүгүн жана ийкемдүүлүгүн жогорулатканы менен, окутуучулар үчүн жаңы кесиптик талаптарды жаратууда. Тактап айтканда, алардан санариптик компетенттүүлүктүн жогорку деңгээли, адаптация жөндөмү, аналитикалык көндүмдөр жана үзгүлтүксүз кесиптик өнүгүү талап кылынат [18].

Кыргыз Республикасынын жогорку окуу жайларында санариптик трансформация көп учурда материалдык-техникалык базанын чектелүү болушу, методикалык колдоонун жетишсиздиги жана административдик жүктөмдүн өсүшү шарттарында ишке ашырылып жаткандыктан, бул окутуучулардын психоэмоционалдык абалына түздөн-түз таасирин тийгизет. Изилдөөлөр көрсөткөндөй, санариптик технологияларды активдүү колдонуу окутуучулар арасында санариптик стресстин, тынчсыздануунун, эмоционалдык чарчоонун жана кесиптик күйүп кетүүнүн күчөшүнө алып келиши мүмкүн.

Ошол эле учурда эл аралык жана аймактык изилдөөлөрдө санариптик компетенттүүлүк, психологиялык туруктуулук, өзүнөзү жөнгө салуу жана институционалдык колдоо окутуучулардын психоэмоционалдык бакубаттуулугун сактоодо маанилүү коргоочу ресурстар катары каралат. Психологиялык изилдөөлөрдө кесиптик күйүп кетүү эмоционалдык чарчоо, деперсоналдашуу жана жеке жетишкендиктердин төмөндөшү менен мүнөздөлөт [14; 17].

Мындан тышкары, санариптик коммуникациялардын көбөйүшү жана кызматтык билдирүүлөргө тез жооп берүү талаптары (телепрессия) окутуучулардын когнитивдик чыңалуусун күчөтүп, эмоционалдык чарчоонун жогорулашына алып келиши мүмкүн. Ошол эле учурда уюштуруучулук жана психологиялык колдоо мындай терс таасирлерди азайтууга жардам берет.

Мындан улам билим берүүнү санариптештирүү процесси технологиялык жаңылануу менен гана чектелбестен, педагогикалык, уюштуруучулук жана психологиялык аспектилерди камтыган комплекстүү өзгөрүү болуп саналат. Санариптик технологиялар билим берүүнүн сапатын жогорулатууга, окуу процессин жекелештирүүгө жана окутуучулардын кесиптик мүмкүнчүлүктөрүн кеңейтүүгө өбөлгө түзгөнү менен, алардын психоэмоционалдык абалга тийгизген таасирин да эске алуу зарыл.

Демек, Кыргызстандын жогорку билим берүү системасында санариптик трансформацияны натыйжалуу ишке ашыруу үчүн окутуучулардын санариптик компетенттүүлүгүн өнүктүрүүгө, методикалык жана психологиялык колдоону күчөтүүгө, ошондой эле эмгек жүктөмүн оптималдаштырууга багытталган комплекстүү чараларды ишке ашыруу талап кылынат. Бул аракеттер педагогдордун психоэмоционалдык бакубаттуулугун сактоого жана билим берүү процессинин жалпы натыйжалуулугун жогорулатууга мүмкүндүк берет.

Корутунду. Жүргүзүлгөн адабияттарды талдоо билим берүүнү санариптештирүү билим берүү системасын өнүктүрүүнүн маанилүү багыты болуп саналганын көрсөтөт. Санариптик технологиялар билим берүү процессинин жеткиликтүүлүгүн жана ийкемдүүлүгүн жогорулатып, билим алуунун жаңы формаларын өнүктүрүүгө шарт түзөт.

Бирок изилдөөлөрдүн жыйынтыктары санариптик трансформация окутуучулардын кесиптик ишмердүүлүгүнө кошумча талаптарды жаратканын да көрсөтөт. Санариптик технологияларды активдүү колдонуу окутуучулардан жаңы көндүмдөрдү жана компетенцияларды талап кылуу менен бирге психоэмоционалдык жүктүн көбөйүшүнө алып келиши мүмкүн.

Адабияттарда белгиленгендей, санариптик технологиялардын интенсивдүү колдонулушу техностресс, телепресс жана санариптик күйүп кетүү сыяктуу психологиялык көрүнүштөрдүн пайда болушуна алып келет.

Бул көрүнүштөр окутуучулардын эмоционалдык чарчоосуна жана кесиптик канаат-тануусунун төмөндөшүнө себеп болушу мүмкүн.

Ошол эле учурда изилдөөлөр санариптик компетенттүүлүк жана уюм тарабынан көрсөтүлгөн колдоо окутуучулардын психологиялык абалына коргоочу фактор катары кызмат кылаарын көрсөтөт. Санариптик көндүмдөрдүн жогорку деңгээли санариптик технологияларды колдонуудагы ишенимдүүлүктү жогорулатып, стресс деңгээлин азайтууга көмөктөшөт.

Ошондуктан билим берүү системасында санариптик трансформация процесси окутуучулардын санариптик компетенттүүлүгүн өнүктүрүү, методикалык колдоо көрсөтүү жана психологиялык жардам механизмдерин түзүү менен коштолушу зарыл. Мындай комплекстүү мамиле билим берүү процессинин сапатын жогорулатууга жана окутуучулардын психоэмоционалдык бакубатчылыгын камсыз кылууга мүмкүндүк берет.

Адабияттар:

1. *Асанова А.С.* Современные подходы к подготовке научных и педагогических кадров в условиях реализации ИКТ / А.С. Асанова // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2023. – № 3 (61). – С. 28–35.
2. *Копылова О.Ю.* Профессиональное выгорание преподавателей высшей школы и самореализация / О.Ю. Копылова, А.М. Молокостова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – С. 322–326.
3. Перечень приоритетных направлений развития науки, научно-технической и научно-инновационной деятельности в Кыргызской Республике на 2024–2028 годы. Распоряжение Кабинета министров Кыргызской Республики от 30 сентября 2024 года № 598-р.
4. *Китикарь О.В.* Информатизация и цифровизация педагогического образования: проблемы и перспективы развития / О.В. Китикарь // Вестник РУДН. Сер.: Информатизация образования. – 2023. – Vol. 20. – № 1. – P. 63–77.
5. *Исманова Н.* Эмоциональное выгорание учителей: причины, симптомы, способы преодоления и профилактики / Н. Исманова, А. Абылкасымова // Вестник Ошского гос. ун-та. – 2025. – № 2. – С. 178–188.
6. *Пак С.Н.* Современные тенденции в исследовании профессионального выгорания педагогов: цифровое выгорание и онлайн-обучение / С.Н. Пак // YURT FAXRI. – 2025. – Vol. 1. – № 1.
7. *Кенеева Д.М.* Цифровизация университета: новый взгляд на образование / Д.М. Кенеева, П. Эшенкулов // Известия Национальной академии наук Кыргызской Республики. – Бишкек. – 2025.
8. *Kiryakova A.V.* Development of Information and Communication Skills of University Teachers in the Context of Digitalization of the Educational Environment / A.V. Kiryakova, E.A. Garaeva / Вестник Online. –2021. – Апрель. – № 2 (230). – С. 30–38. DOI: 10.25198/1814-6457-230-30.
9. *Кисляков Н.И.* Цифровая трансформация педагогики высшего образования: от сертификации digital-компетенций педагогов до цифровой психологии студентов / Н.И. Кисляков, Т.Г. Мороз, А.С. Рощин // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 2. – С. 80–87. URL: http://naukavestnik.ru/doc/2022/02/Kislyakov.pdf (дата обращения: 14.03.2026).
10. *Maslach C. & Jackson S.E.* The measurement of experienced burnout / C. Maslach & S.E. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – № 2. – P. 99–113.

11. *Ахмадалиева Н.* Психоэмоциональное выгорание и его профилактика у преподавателей вузов Узбекистана / Н. Ахмадалиева, Ф. Саломова, Д. Болтаева, & А. Истамов // Вестник врача. – 2022. – № 1 (2). – С. 14–17. URL: https://doi.org/10.38095/2181-466X-2020942-13-16 (дата обращения: 17.03.2026).
12. *Yang X.* The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: A mediation model / X. Yang & J. Du // BMC Psychology. – 2024. – № 12 (51). URL: https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z (дата обращения: 25.02.2026).
13. *Kovačević L.P.* Professional Well-Being of Teachers in the Digital Age: The Role of Digital Competences and Technostress / L.P. Kovačević, J. Jurić & I. Mrnjavac // Education Sciences. – 2026. – № 16 (1). – P. 130. URL: https://doi.org/10.3390/educsci16010130 (дата обращения: 24.03.2026).
14. *Qin K.* How Workplace Telepressure Fuels Job Burnout Among Educators: Mediated by Work-Related Rumination and Moderated by Perceived Organizational Support / K. Qin, Z. Yu, Q. Cai, N. Jiang, & K.S. Chung // Behavioral Sciences. – 2025. – № 15 (8). – P. 1109. URL: https://doi.org/10.3390/bs15081109 (дата обращения: 20.03.2026).
15. *Решетова И.В*. Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание у педагогов в условиях дистанционного образования / И.В. Решетова, А.Г. Илюхин. Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 5 (504). – С. 176–178. URL: https://moluch.ru/archive/504/110990 (дата обращения: 25.04.2026).
16. *Schonfeld I.S.* From Burnout to Occupational Depression: Recent Developments in Research on Job-Related Distress and Occupational Health / I.S. Schonfeld & R. Bianchi // Frontiers in Public Health. – 2021. – Vol. 9. – Art. 796401. DOI: 10. 3389/fpubh.2021.796401.
17. *Zhang Y.* The roles of teacher growth mindset and resilience in predicting burnout among Chinese EFL teachers: A mediation model / Y. Zhang, X. Li & Y. Wang // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – № 12. – Article 31. URL: https://doi.org/10.1057/s41599-025-06031-z. (дата обращения: 25.04.2026).
18. *Maratos F.A.* Wellbeing and burnout in schoolteachers: The psychophysiological case for self-compassion. / F.A. Maratos, F. Parente, T.J. Sahota & D. Sheffield // Current Psychology. – 2024. – № 43. – P. 37055–37069. URL: https://doi.org/10.1007/s12144-024-07060-8 (дата обращения: 10.03.2026).

Рецензиялаган:

У.Э. Мамбетакунов,
педагогика илимдеринин доктору, профессор

Байгазиев Рустам Абасканович,
аспирант,
Кыргызская академия образования,
Кыргызская Республика, город Бишкек

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОФИЦЕРОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Байгазиев Рустам Абасканович,
аспирант,
Кыргыз билим берүү академиясы,
Кыргыз Республикасы, Бишкек шаары

ҮЗГҮЛТҮКСҮЗ КЕСИПТИК БИЛИМ БЕРҮҮ СИСТЕМАСЫНДА УЛУТТУК КООПСУЗДУК КЫЗМАТКЕРЛЕРИНИН КЕСИПТИК ӨНҮГҮҮСҮ ҮЧҮН ЖЕКЕЧЕ БИЛИМ БЕРҮҮ БАГЫТТАРЫНЫН ПЕДАГОГИКАЛЫК ДИЗАЙНЫ

Baigaziev Rustam Abaskanovich,
Postgraduate Student,
Kyrgyz Academy of Education,
Kyrgyz Republic, Bishkek city

PEDAGOGICAL DESIGN OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NATIONAL SECURITY OFFICERS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация: *В статье теоретически обосновываются педагогические принципы подготовки офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики в условиях современных гибридных угроз. Аргументирована необходимость перехода от преимущественно узкопрофессиональной модели к целостной системе подготовки, объединяющей специальные знания и навыки, аналитическое мышление, правовую и коммуникативную компетентность, психологическую устойчивость и ценностную ответственность. Выделены и раскрыты пять взаимосвязанных принципов: непрерывность профессионального образования, аксиологическая направленность, формирование универсальных компетенций, профессионализм педагогических кадров, интеграция отечественного и зарубежного опыта. Определены основные педагогические механизмы реализации данных принципов в образовательном процессе. Показано, что их системное сочетание создает основу для формирования профессиональной готовности офицера к деятельности в условиях неопределенности и изменяющегося характера профессиональных задач.*

Ключевые слова: *офицеры национальной безопасности, профессиональная подготовка, непрерывное образование, гибридные угрозы, педагогические принципы, профессиональная компетентность, универсальные компетенции, аксиологический подход, образовательные технологии.*

Аннотация: *Бул макалада заманбап гибриддик коркунучтарга туш болгондо Кыргыз Республикасында улуттук коопсуздук кызматкерлерин даярдоонун педагогикалык принциптеринин теориялык негизи берилет. Бул зарылдык тар кесиптик моделден адистештирилген билим менен көндүмдөрдү, аналитикалык ой жүгүртүүнү, юридикалык жана коммуникативдик компетенттүүлүктү, психологиялык туруктуулукту жана баалуулуктарга негизделген жоопкерчиликти айкалыштырган комплекстүү окутуу системасына өтүү менен шартталат. Беш өз ара байланышкан принциптер аныкталып, ишке ашыруунун негизги педагогикалык механизмдери аныкталат. Алардын системалуу айкалышы офицерлердин белгисиздик шарттарында жана кесиптик милдеттердин өзгөрүп турган мүнөзүндө иштөөгө кесиптик даярдыгын өнүктүрүү үчүн негиз түзөрү көрсөтүлөт.*

Түйүндүү сөздөр: *улуттук коопсуздук кызматкерлери, кесиптик окутуу, үзгүлтүксүз билим берүү, гибриддик коркунучтар, педагогикалык принциптер, кесиптик компетенттүүлүк, универсалдуу компетенциялар, аксиологиялык мамиле, билим берүү технологиялары.*

Abstract: *This article provides a theoretical basis for the pedagogical principles of training national security officers in the Kyrgyz Republic in the face of modern hybrid threats. It substantiates the need to transition from a primarily narrowly professional model to a holistic training system that integrates specialized knowledge and skills, analytical thinking, legal and communicative competence, psychological stability, and value-based responsibility. Five interrelated principles are identified and developed: continuous professional education, an axiological focus, the development of universal competencies, the professionalism of teaching staff, and the integration of domestic and international experience. The key pedagogical mechanisms for implementing these principles in the educational process are identified. It is demonstrated that their systematic combination creates the basis for developing officers' professional readiness to operate in conditions of uncertainty and the changing nature of professional tasks.*

Keywords: *national security officers, professional training, continuous education, hybrid threats, pedagogical principles, professional competence, universal competencies, axiological approach, educational technologies.*

Введение. Современный этап развития общества характеризуется изменением характера угроз национальной безопасности и усложнением профессиональных задач, решаемых специалистами органов национальной безопасности. Наряду с традиционными угрозами возрастает значение информационно-психологического воздействия, киберугроз, деструктивного влияния на общественное сознание, экономического давления и других форм непрямого противоборства. В результате повышаются требования к профессиональной подготовке офицеров, их способности анализировать сложные ситуации, принимать обоснованные решения и действовать в условиях неопределенности [1].

Для педагогической науки данная проблема имеет самостоятельное значение, поскольку изменение характера профессиональной деятельности требует соответствующего обновления содержания, методов и организационных форм подготовки кадров.

Современный офицер должен выступать не только носителем специальных знаний и навыков, но и субъектом ответственного профессионального решения, межведомственного взаимодействия и постоянного профессионального развития.

Проблема взаимосвязи образования и национальной безопасности также требует учета изменяющихся общественных и профессиональных условий. Т.В. Плотникова связывает развитие образования с необходимостью реагирования на новые вызовы и угрозы [2]. С.И. Черных рассматривает проблемы развития науки и образования в условиях глобальных изменений [1].

В ранее опубликованной работе Р.А. Байгазиева непрерывное образование рассматривается как постоянный и систематический процесс обновления и совершенствования знаний, навыков и компетенций специалистов в области безопасности [3]. Настоящее исследование развивает данное положение, перенося акцент с общей роли непрерывного образования на педагогические принципы подготовки офицеров национальной безопасности в условиях современных гибридных угроз.

Традиционная модель подготовки, ориентированная преимущественно на освоение специальных знаний и практических навыков, в изменяющейся профессиональной среде требует дальнейшего развития. Возникает необходимость обеспечить такое содержание образовательного процесса, которое одновременно формирует профессиональную компетентность, аналитические способности, ценностную устойчивость, коммуникативную готовность и способность к непрерывному самообразованию.

На основе этого актуальность исследования определяется необходимостью теоретического обоснования педагогических принципов подготовки офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики с учетом динамики современных угроз, изменения профессиональных задач и требований к профессиональной готовности специалиста.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы профессиональной подготовки специалистов силовых структур представлены в исследованиях, посвященных формированию профессиональной компетентности, непрерывному образованию, межпредметным связям, практико-ориентированной подготовке и использованию современных образовательных технологий [4–12].

В работах В.В. Хренникова, А.А. Кирова и С.В. Петрова рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности и готовности будущих офицеров, а также организации их подготовки в системе непрерывного образования [4; 5; 6]. Данные направления позволяют рассматривать профессиональную подготовку не как завершенный этап, а как последовательный процесс формирования и поддержания профессиональной готовности.

Д.К. Иванов акцентирует внимание на теоретико-методологических основаниях модели непрерывного образования будущих офицеров [7]. О.А. Соколова рассматривает психолого-педагогические аспекты такой подготовки [8], а Е.С. Смирнова – значение межпредметных связей в формировании профессиональной компетентности [9]. Вопросы использования сетевых технологий и проектирования образовательных программ представлены в работах А.И. Матвеевой и В.Г. Беляева [10; 11]. Практико-ориентированная составляющая подготовки рассматривается Е.В. Тарасовым [12].

Анализ указанных исследований показывает, что в педагогической литературе достаточно широко представлены отдельные направления совершенствования профессиональной подготовки. Вместе с тем недостаточно системно раскрыта совокупность педагогических принципов, позволяющих объединить непрерывность обучения, ценностное развитие, формирование универсальных компетенций, требования к педагогическим кадрам и использование отечественного и зарубежного образовательного опыта применительно к подготовке офицеров национальной безопасности в условиях современных гибридных угроз.

Нерешенные аспекты проблемы. Изменение характера профессиональной деятельности позволяет выделить несколько противоречий, имеющих педагогическое значение.

Первое противоречие проявляется между возрастающими требованиями к профессиональной деятельности офицера и преимущественно традиционной организацией его подготовки.

Второе связано с необходимостью реализации принципа непрерывного образования и недостаточной преемственностью отдельных этапов профессиональной подготовки.

Третье выражается в расхождении между необходимостью формирования универсальных компетенций и сохраняющейся ориентацией преимущественно на узкопрофессиональное содержание.

Четвертое противоречие связано с динамикой современных угроз и со скоростью обновления образовательного содержания.

Указанные противоречия определяют необходимость разработки педагогических принципов, обеспечивающих целостность профессиональной подготовки и ее соответствие современным требованиям.

Цель исследования – теоретически обосновать педагогические принципы подготовки офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики в условиях современных гибридных угроз.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1) раскрыть педагогическую сущность подготовки офицеров в изменяющейся профессиональной среде;

2) определить ключевые принципы подготовки;

3) раскрыть основные механизмы их реализации в образовательном процессе;

4) определить направления совершенствования подготовки кадров национальной безопасности.

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный, аксиологический и деятельностный подходы.

Системный подход позволил рассматривать подготовку офицера как целостное единство целей, содержания, методов, образовательной среды и планируемых результатов. Компетентностный подход обеспечил ориентацию на формирование профессиональных и универсальных компетенций. Аксиологический подход использован для раскрытия ценностно-нравственной основы профессиональной деятельности. Деятельностный подход позволил связать содержание подготовки с практическими профессиональными задачами, моделированием ситуаций и анализом принимаемых решений.

В исследовании применялись анализ и синтез научно-педагогической литературы, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта, систематизация, обобщение и теоретическое моделирование педагогических процессов.

Основное содержание. Подготовка офицера как целостная педагогическая система. В условиях современных гибридных угроз подготовка офицера национальной безопасности должна рассматриваться не как совокупность отдельных учебных дисциплин, а как целостная педагогическая система. Ее содержание должно обеспечивать взаимосвязанное формирование профессиональных знаний, практических умений, аналитических способностей, правовой культуры, коммуникативной компетентности, психологической устойчивости и ценностной ответственности.

Такое понимание профессиональной подготовки предполагает изменение акцента с простого усвоения учебного материала на способность применять знания в профессиональной деятельности, анализировать проблемные ситуации, принимать решения и оценивать их последствия.

Профессиональная готовность в данном случае выступает интегральным результатом обучения и воспитания. Она формируется не одномоментно, а в процессе последовательного освоения профессиональных задач, накопления опыта, рефлексии и дальнейшего профессионального развития.

Системность подготовки предполагает взаимосвязь образовательных целей, содержания, методов, педагогических условий и результатов. При этом содержание

образования должно соответствовать не только существующим требованиям, но и тенденциям изменения профессиональной деятельности.

На этой основе целесообразно выделить пять взаимосвязанных педагогических принципов: ***непрерывность профессионального образования; аксиологическая направленность; формирование универсальных компетенций; профессионализм педагогических кадров; интеграция отечественного и зарубежного опыта.***

1. *Принцип непрерывности профессионального образования*

Современная оперативная, информационная и профессиональная среда изменяется быстрее, чем традиционные циклы обновления образовательных программ. Поэтому подготовка офицера не может завершаться первоначальным освоением профессии.

Принцип непрерывности предполагает последовательное профессиональное развитие на различных этапах: от первоначальной подготовки и служебной адаптации до повышения квалификации, переподготовки и самостоятельного профессионального развития.

Непрерывность должна рассматриваться не как дополнительный элемент образовательной системы, а как условие сохранения и развития профессиональной готовности на протяжении всей служебной деятельности. Ее педагогический смысл заключается в обеспечении постоянной связи между уже сформированными компетенциями и новыми требованиями профессиональной среды.

Реализация данного принципа предполагает модульное построение образовательных программ, преемственность результатов обучения, регулярное обновление содержания, практическую направленность подготовки и использование индивидуальных образовательных траекторий.

Особое значение имеет связь теоретического обучения с реальными профессиональными задачами. Новые знания должны не просто включаться в учебные программы, а преобразовываться в профессиональные умения посредством практических заданий, анализа ситуаций и моделирования деятельности.

Непрерывность также предполагает готовность самого офицера к профессиональному саморазвитию. В этом случае субъектом образовательного процесса становится не только преподаватель, но и сам специалист, осознающий необходимость постоянного обновления профессиональных знаний и компетенций.

Соответственно, реализация принципа непрерывности создает педагогическую основу для своевременного освоения новых способов анализа профессиональных ситуаций, изменяющихся правовых оснований деятельности и современных информационно-технологических средств.

2. *Принцип аксиологической направленности подготовки*

Профессиональная деятельность офицера национальной безопасности связана с высокой ответственностью за принимаемые решения, соблюдением законодательства и необходимостью действовать в ситуациях, имеющих сложный социальный и нравственный контекст.

В условиях современных гибридных угроз значение ценностной составляющей профессиональной подготовки возрастает. Воздействие может быть направлено не только на материальные объекты или информационные ресурсы, но и на сознание, установки и ценностные ориентиры человека.

Поэтому подготовка офицера должна включать формирование устойчивой системы профессионально значимых ценностей: служебного долга, ответственности, законности, патриотизма, чести, уважения к правам человека и готовности принимать решения в сложных ситуациях.

Аксиологический принцип обеспечивает формирование профессиональной идентичности. При этом ценностное воспитание не должно существовать отдельно от профессионального обучения. Оно должно быть связано с содержанием учебных дисциплин,

практикой, наставничеством, анализом профессионально-этических ситуаций и оцениванием деятельности.

Важным педагогическим средством становится разбор ситуаций, в которых необходимо не только найти профессионально правильное решение, но и определить его правовые, нравственные и социальные последствия.

На основании вышеизложенного отметим, что аксиологическая направленность позволяет рассматривать профессиональную подготовку как единство обучения и воспитания, обеспечивающее развитие специалиста, способного соотносить профессиональные действия с правовыми и ценностными основаниями деятельности.

3. ***Принцип формирования универсальных компетенций***

Гибридный характер современных угроз повышает значение компетенций, которые не ограничиваются рамками одной профессиональной специализации. Офицеру необходимы аналитическое и критическое мышление, информационная грамотность, правовая и коммуникативная компетентность, психологическая устойчивость и способность к взаимодействию.

Универсальные компетенции особенно значимы в ситуациях, когда готового алгоритма решения профессиональной задачи не существует. В таких условиях специалист должен уметь анализировать информацию, выделять существенные обстоятельства, сопоставлять возможные варианты действий и принимать обоснованное решение.

Педагогическая реализация данного принципа требует перехода от преимущественно репродуктивных методов обучения к деятельностным. Целесообразно использовать кейс-метод, проблемное обучение, ситуационное моделирование, анализ информационных сообщений, командные задания, обсуждение и разбор принятых решений.

Особое значение имеет моделирование профессиональной неопределенности. Обучаемый должен получать возможность действовать в условиях ограниченного времени, неполной информации и необходимости выбора между несколькими вариантами решения.

Важным элементом становится последующая рефлексия: анализ принятого решения, выявление ошибок, определение причин затруднений и поиск способов совершенствования деятельности.

Следовательно, универсальные компетенции должны формироваться не декларативно, а через систему специально организованных профессионально ориентированных действий.

4. ***Принцип профессионализма педагогических кадров***

Качество подготовки офицеров непосредственно связано с профессиональной компетентностью преподавателей. Современный педагог системы подготовки кадров национальной безопасности должен обладать не только глубокими предметными знаниями, но и методической культурой, пониманием специфики профессиональной деятельности и способностью связывать научное содержание с практикой.

Роль преподавателя в такой системе существенно шире передачи информации. Он выступает организатором профессионального мышления, консультантом, наставником и экспертом образовательной ситуации.

Для реализации данного принципа необходимы системное повышение квалификации педагогических кадров, развитие их методической и цифровой компетентности, обновление учебно-методических материалов и использование обратной связи о качестве образовательного процесса.

Целесообразным является привлечение к образовательной деятельности специалистов, имеющих практический опыт. Это позволяет уменьшить разрыв между теоретической подготовкой и реальными требованиями профессиональной деятельности.

Особое значение имеет способность преподавателя создавать профессионально ориентированную образовательную среду, в которой обучаемый не только усваивает знания, но и учится анализировать ситуацию,

обосновывать решение и нести ответственность за его последствия.

Из чего можно предположить: профессионализм педагогических кадров выступает одним из ключевых условий качества всей системы подготовки.

5. ***Принцип интеграции отечественного и зарубежного опыта***

Совершенствование подготовки офицеров требует изучения и педагогически обоснованного использования существующего образовательного опыта. При этом речь не должна идти о механическом переносе зарубежных моделей.

Отечественная образовательная традиция сохраняет значительный потенциал в вопросах воспитания ответственности, дисциплины, патриотизма, профессионального долга и коллективного взаимодействия.

Зарубежный опыт может быть востребован в части применения симуляционного обучения, моделирования профессиональных ситуаций, лидерской подготовки, командного анализа, оценки рисков и развития самостоятельности обучающихся.

Однако заимствование образовательных технологий должно осуществляться с учетом национальных условий, законодательства Кыргызской Республики, особенностей профессиональной деятельности и задач подготовки кадров национальной безопасности.

Критерием целесообразности заимствования должна выступать не внешняя привлекательность технологии, а ее педагогическая результативность применительно к конкретным образовательным задачам.

Иными словами, интеграция опыта предполагает его анализ, отбор, адаптацию и включение в национальную систему подготовки. Это позволяет обновлять образовательное содержание и технологии, сохраняя национальную специфику профессионального образования.

Взаимосвязь педагогических принципов

Рассмотренные принципы не являются изолированными положениями. Они образуют взаимосвязанную систему.

Непрерывность обеспечивает длительное профессиональное развитие офицера. **Аксиологическая направленность** формирует ценностную основу профессиональной деятельности. **Универсальные компетенции** расширяют способность специалиста действовать в сложных и неопределенных ситуациях. **Профессионализм педагогических кадров** обеспечивает качество реализации образовательного процесса. **Интеграция отечественного и зарубежного опыта** создает условия для обновления содержания и образовательных технологий.

Их системное объединение позволяет рассматривать подготовку офицера как единый процесс обучения, воспитания, практической деятельности и профессионального саморазвития.

При этом каждый принцип реализуется через конкретные педагогические механизмы: обновление содержания, модульное обучение, ситуационное моделирование, практические задания, наставничество, анализ профессиональных ситуаций, рефлексию и оценивание результатов.

Следовательно, педагогическая система подготовки должна быть одновременно ***непрерывной, ценностно ориентированной, компетентностной, практико-ориентированной и открытой к обновлению образовательных технологий***.

Направления совершенствования подготовки

Выделенные принципы могут использоваться при совершенствовании образовательных программ подготовки офицеров национальной безопасности.

Первым направлением является обеспечение преемственности между различными этапами профессионального образования. Результаты одного этапа должны выступать основанием для последующего профессионального развития.

Вторым направлением является регулярное обновление содержания подготовки с учетом изменения профессиональных задач и информационной среды.

Третье направление связано с усилением практической составляющей. Учебный процесс должен включать профессиональные

ситуации, требующие анализа, выбора и обоснования решений.

Четвертым направлением является развитие наставничества как формы передачи профессионального опыта и поддержки профессионального становления.

Пятым направлением выступает совершенствование системы оценки результатов подготовки. Оценивание должно отражать не только объем усвоенных знаний, но и способность применять их в профессиональной деятельности.

Шестое направление связано с развитием индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих учитывать уровень подготовки, профессиональный опыт и актуальные образовательные потребности офицера.

В совокупности данные направления позволяют приблизить образовательный процесс к реальным требованиям профессиональной деятельности и обеспечить его ориентацию на непрерывное профессиональное развитие.

Выводы. Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Изменение характера современных угроз требует совершенствования педагогических оснований подготовки офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики. Профессиональная подготовка должна выходить за пределы формирования специальных знаний и навыков и обеспечивать развитие аналитической, правовой, коммуникативной, психологической и ценностной готовности.

2. Подготовка офицера должна рассматриваться как целостная и непрерывная педагогическая система, объединяющая обучение, воспитание, практическую деятельность и профессиональное саморазвитие.

3. Основными педагогическими принципами такой подготовки являются непрерывность профессионального образования, аксиологическая направленность, формирование универсальных компетенций, профессионализм педагогических кадров и интеграция отечественного и зарубежного опыта.

4. Реализация указанных принципов предполагает преемственность образовательных программ, обновление содержания, практико-ориентированные методы, ситуационное моделирование, наставничество, развитие рефлексии и совершенствование оценки профессиональных результатов.

5. Существенное значение имеет индивидуализация профессионального развития, позволяющая учитывать различия в профессиональном опыте, подготовленности и образовательных потребностях офицеров.

6. Предложенная совокупность принципов имеет теоретико-проектировочный характер. Ее дальнейшее развитие требует разработки педагогической модели формирования профессиональной готовности офицеров национальной безопасности и системы критериев и показателей ее оценки, а также последующей опытно-экспериментальной проверки.

Исходя из представленного материала, приходим к выводу: система педагогических принципов создает основу для перехода от преимущественно предметно-ориентированной подготовки к целостной модели профессионального развития офицера, способного действовать в условиях неопределенности, быстро изменяющейся информационной среды и усложнения профессиональных задач.

Перспективы дальнейшего исследования

Перспективными направлениями дальнейшей работы являются разработка педагогической модели формирования профессиональной готовности офицеров национальной безопасности Кыргызской Республики, определение ее структурных компонентов, критериев и показателей, а также разработка диагностического инструментария для оценки результатов подготовки. Полученные теоретические положения могут выступать основой для последующей опытно-экспериментальной проверки предложенной модели.

Литература:

1. *Черных С.И.* Управление российской наукой в условиях глобальных вызовов // Институциональные аспекты повышения качества государственного управления в контексте новых стратегических вызовов / С.И. Черных. – М.: ИЭ РАН, 2019. – С. 26–42.
2. *Плотникова Т.В.* Наука и образование в контексте национальной безопасности: вызовы и угрозы / Т.В. Плотникова // Тамбовские правовые чтения имени Ф.Н. Плевако. – 2022. – С. 409–415.
3. *Байгазиев Р.А.* Непрерывное образование как ключевой фактор постоянного совершенствования в контексте современных вызовов и угроз: стратегии, практика и роль в подготовке кадров для обеспечения национальной безопасности / Р.А. Байгазиев // Известия Кыргызской академии образования. – Бишкек. – 2023. – № 3 (61). – С. 75–81.
4. *Хренников В.В.* Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / В.В. Хренников // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 83–89.
5. *Киров А.А.* Формирование профессиональной готовности будущих офицеров национальной безопасности в условиях непрерывного образования / А.А. Киров // Научные труды учебно-научного института. Сер.: Педагогика. – 2017. – Вып. 9. – С. 94–101.
6. *Петров С.В.* Особенности подготовки будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / С.В. Петров // Вестник Российской академии национальной безопасности. – 2018. – № 3. – С. 67–76.
7. *Иванов Д.К.* Модель непрерывного образования будущих офицеров национальной безопасности: теоретический и методологический аспект / Д.К. Иванов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5.1. – С. 235–240.
8. *Соколова О.А.* Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих офицеров национальной безопасности в условиях непрерывного образования / О.А. Соколова // Вестник Балтийского государственного технического университета «Военмех». – 2018. – Вып. 5. – С. 19–25.
9. *Смирнова Е.С.* Роль межпредметных связей в формировании профессиональной компетентности будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / Е.С. Смирнова // Вестник Кубанского государственного технологического университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2019. – Т. 25. – № 2. – С. 112–117.
10. *Матвеева А.И.* Педагогический потенциал сетевых технологий в подготовке будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / А.И. Матвеева // Инновационная наука и образование. – 2020. – № 7. – С. 80–86.
11. *Беляев В.Г.* Проектирование образовательных программ для подготовки будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / В.Г. Беляев // Вестник Военного университета. – 2017. – Т. 25. – № 3. – С. 42–49.
12. *Тарасов Е.В.* Практико-ориентированное обучение будущих офицеров национальной безопасности в системе непрерывного образования / Е.В. Тарасов // Педагогика общеобразовательной школы. – 2016. – № 4. – С. 26–32.

Рецензент:

Т.А. Коңурбаев,
психология илимдеринин кандидаты

«Кыргыз билим берүү академиясынын кабарлары» журналына чыгарылуучу макалаларга коюлган талаптар

Макалалар А4 форматта 2 экземплярда басылып (1-экземпляр эксперттер үчүн фамилиясы жазылбай жашыруун берилет, ал эми 2-экземпляр иштеп чыгуу үчүн фамилиясы жазылып берилет) жана электрондук түрдө кабыл алынат. Автор менен байланыш үчүн 2-экземплярга мобилдүү телефонуңуздун номерин жана электрондук почтаңыздын дарегин сөзсүз түрдө көрсөтүүңүз зарыл. Редакцияга түшкөн макала жөнүндө ырастоо электрондук почта аркылуу жиберилет.

КРнын илимий макалаларга коюлган талаптарына ылайык, анын негизги текстинде төмөнкү зарыл элементтер камтылыш керек:

- актуалдуу педагогикалык көйгөйлөрдү жалпы түрдө коюу жана анын маанилүү илимий же практикалык милдеттери менен байланышы;

- берилген көйгөйдү чечмелөөнүн негиздери камтылган жана аларга автор таянып акыркы изилдөөлөр менен жарыкка чыккан эмгектердин талдоосу;

- жалпы көйгөйдүн мурда чечмеленбеген бөлүктөрүнө жазылган макалада арналгандыгын көрсөтүү;

- макаланын алдына коюлган максатты жана милдеттерди аныктоо;

- өткөрүлгөн изилдөөнүн алынган илимий жыйынтыктарын толук негиздөө менен баяндоо;

- жүргүзүлгөн изилдөөдөн тыянактарды чыгаруу менен аталган багыт боюнча келечекте өнүктүрүүнүн перспективаларын көрсөтүү талап кылынат.

Автордук оригиналга коюлган талаптар:

- форматы – MS Word;

- гарнитурасы – Times New Roman;

- шрифттин өлчөмү (кеглъ) – 14;

- саптардын ортосундагы аралык (интервал) – 1;

- абзацтык ачык жер – 1,5;

- бардык талаачалар – 2 см;

- мүмкүн болгон ажыратуулар – курсив, каралжын түстө;

- макаланын аягында жайгашкан булактарга шилтемелер тексте биринчи жолу айтылышына карата так ирээти менен жайгаштырылышы керек (мисалы, макаладагы тик кашаанын ичиндеги биринчи шилтеме [1] биринчи номер менен, экинчиси – экинчи номер менен [2] беттердин номерлерин көрсөтүү менен келтирилет);

- электрондук булактарда кирүү режими (URL), ошондой эле кашаанын ичинде кайрылуу датасы көрсөтүлүшү керек;

- дефис тиреден айырмаланышы тийиш;

- тире менен тырмакчалар макаланын бардык текстинде бирдей сызыктуу болушу керек;

- абзацтардын ортосунда өтө чоң аралыктар болбош керек;

- сүрөттөр жарым тондуу эмес даана ак-кара, WMP, EME, CDR, AI, вектордук форматтарда, растрдык сүрөттөлүштөр – TIFF, JPG форматта 300 чекит/дюймдан кем эмес ажыратуу менен, реалдуу өлчөмдө болуу керек. Бардык сүрөттөр жана таблицалар,

ошондой эле аларга берилген шилтемелер текст боюнча жайгаштырылышы керек. MS Exce1, MSVisio программалардагы диаграммалар – баштапкы файл менен чогуу болууга тийиш.

Макаланын текстин компоновкалоо:

- Макаланын башында авторлордун фамилиясы менен инициалдары, даражасы, наамы, иштеген кызматы, шаары, өлкөсү – кыргыз, орус жана англис тилиндеги варианттар, электрондук дареги (шрифттин өлчөмү – 14-кегль, каралжын түстө оң жагын түздөө менен).

- Макаланын аталышы – чоң тамгалар менен кыргыз, орус жана англис тилдеги варианттар (шрифттин өлчөмү – 14-кеглъ, каралжын түс, борбор боюнча түздөө).

- Аннотация – кыргыз, орус жана англис (Abstract) тилиндеги варианттар (шрифттин өлчөмү – 12-кеглъ, беттин туурасы боюнча түздөө).

Аннотациянын көлөмү – 3–5 сүйлөм. Макаланын аталышындагы маалыматтар аннотациянын текстинде кайталанбашы керек.

Түйүндүү түшүнүктөр: сөздөрдүн саны – 5–8 кыргыз, орус (ключевые слова) жана англис (Keywords) тилиндеги варианттар (шрифттин өлчөмү – 12-кеглъ, беттин туурасы боюнча түздөө – 1 интервал).

Негизги текст адабияттын стилистикалык жана библиографиялык талаптарына дал келиш керек, беттин туурасы боюнча түздөө.

Макаланын структуралык түзүлүшү:

- *Киришүү.*
- *Изилдөөнүн максаты.*
- *Изилдөөнүн методу.*
- *Негизги мазмуну.*
- *Корутунду.*
- *Адабияттар тизмеси.*

Адабияттардын тизмеси кыргыз жана орус тилинде 5–10 булактарды камтып, аягында кийинки жылдары чыккан 2–3 чет өлкөлүк эмгектер (шрифттин өлчөмү – 12-кеглъ, беттин туурасы боюнча түздөө). Адабияттар тизмесин ГОСТ боюнча түзүү.

Шилтемелердин (цитирование) орун алышы; "КББАнын кабарлары" журналына шилтеме келтирүү.

Макала мурда башка булакта жарыяланбашы керек же башка журналдарга жиберилбеши керек.

Аталган талаптарга канааттандырбаган макалалар карооого кабыл алынбайт. Жарыкка чыгарууга кабыл алынбаган материал боюнча кат жазуу жүргүзүлбөйт. Макалалардын кол жазмалары кайтарылбайт.

Талаптарга жооп берген макалалар журналда төлөмдүү негизде жарыкка чыгарылат.

Төлөмдөрдүн өлчөмдөрү:

*КББАнын академиктери жана корреспондент-мүчөлөрү үчүн – **акысыз.***

*КББАнын кызматкерлери менен аспиранттары үчүн – **500 сом.***

*Кыргызстандын мекемелеринин кызматкерлери жана аспиранттары үчүн – **1000 сом.***

*Алыскы жана жакынкы чет өлкөлөрдүн жарандары үчүн – **3500 сом.***

Требования к оформлению статей в журнале «Известия КАО»

Статьи следует предоставлять в бумажном формате А4 (вложенным в файл) и электронном виде. В сопроводительном письме необходимо обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для связи с автором. Редакция высылает подтверждение о получении статьи по электронной почте.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в КР основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- *постановка актуальных педагогических проблем в общем виде и их связь с важными научными или практическими задачами;*
- *анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;*
- *выделение ранее нерешенных частей общей проблемы, исследованию которых посвящается данная статья;*
- *формулировка цели и задачи статьи;*
- *изложение основного материала проведенного исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;*
- *выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития по данному направлению.*

Требования к авторскому оригиналу:

- *формат – MS Word;*
- *гарнитура – Times New Roman;*
- *размер шрифта (кегль) – 14-й;*
- *межстрочный интервал – 1 (одинарный);*
- *абзацный отступ – 1,5;*
- *поля – все по 2 см;*
- *допустимые выделения – курсив, полужирный;*
- *внутритекстовые ссылки на источники, расположенные в конце статьи, должны быть размещены строго последовательно, по мере их первого упоминания в тексте (первая по счету ссылка в квадратных скобках в статье будет идти, например, под номером [1], вторая – под номером [2] с указанием номера страницы источника цитаты);*
- *в электронных источниках необходимо проставить режим доступа (URL) и в скобках дату обращения;*
- *дефис должен отличаться от тире;*
- *тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту;*
- *не допускаются пробелы между абзацами;*
- *рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMP, EME, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере. Все рисунки и таблицы, как и ссылки на них, располагаются по тексту. Диаграммы из программ MS Exce1, MSVisio вместе с исходным файлом.*

Компоновка текста:

- *В начале статьи фамилия, инициалы авторов, степень, звание, должность, место*

работы, город, страна (на кыргызском, русском и английском языках), электронный адрес (размер шрифта – 14-й кегль, полужирный, выравнивание – по правому краю).

- *Название статьи – заглавными буквами на кыргызском, русском и английском языках (размер шрифта – 14-й кегль, полужирный, выравнивание – по центру).*

Аннотация: на кыргызском, русском и английском языках (Abstract) (размер шрифта – 12-й кегль, выравнивание – по ширине страницы).

Объем аннотации – 3–5 предложений. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации.

Ключевые слова: количество слов – 5–8 на кыргызском (түйүндүү сөздөр), русском и английском языках (Keywords) (размер шрифта – 12-й кегль, выравнивание – по ширине страницы, через 1 интервал).

Основной текст должен соответствовать стилистическим и библиографическим требованиям литературы, выравнивание – по ширине страницы.

Структура статьи:

- *Введение.*
- *Цель исследования.*
- *Методы исследования.*
- *Основное содержание.*
- *Выводы.*
- *Список литературы.*

Список литературы: на кыргызском и русском языках – 5–15 источников (размер шрифта – 12-й кегль, выравнивание – по ширине страницы). Составление библиографии – в соответствии с ГОСТом.

Размещение ссылок (цитирование), ссылка на журнал "Известия КАО".

Статья не должна быть ранее опубликованной или представленной к публикации в других журналах.

Материалы, не удовлетворяющие указанным требованиям, к рассмотрению не принимаются. По материалам, не принятым к опубликованию, переписка не ведется. Рукописи статей не возвращаются.

Статьи, удовлетворяющие требованиям, публикуются в журнале на платной основе.

Размеры оплаты:

*Для академиков и членов-корреспондентов КАО – **бесплатно.***

*Для сотрудников и аспирантов КАО – **500 сомов.***

*Для сотрудников и аспирантов других учреждений Кыргызстана – **1000 сомов.***

*Для граждан дальнего и ближнего зарубежья – **3500 сомов.***

МАЗМУНУ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

БИЛИМ БЕРҮҮ ЖАНА ИННОВАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИИ
EDUCATION AND INNOVATION

Мамытов Абакир
Mamytov Abakir

Интернационализация высшего образования Кыргызстана: становление и перспективы на будущее….4
Кыргызстандагы жогорку билим берүүнү интернационалдаштыруу: калыптануу жана келечеги……...4
Internationalization of higher education in Kyrgyzstan: formation and future prospects…….4

Мамытов Абакир,
Камчиева Асель Мансуровна

Abakir Mamytov,
Kamchieva Asel Mansurovna

Историко-компаративный и методологический анализ макродинамики образовательных
результатов Кыргызской Республики в исследованиях PISA (2006, 2009, 2025 гг.) 10
PISA изилдөөлөрүндө (2006, 2009, 2025-жж.) Кыргыз Республикасынын билим берүү
натыйжаларынын макродинамикасына тарыхый-компаративдик жана методологиялык талдоо 10
Historical-comparative and methodological analysis of the macro-dynamics
of educational outcomes in the Kyrgyz Republic across PISA studies (2006, 2009, 2025).....10

Мамытов Абакир,
Омурова Ажар Сатыбековна

Mamytov Abakir,
Omurova Azhar Satybekovna

Психологическое, социальное и физическое здоровье
школьников 11–12 лет Кыргызской Республики *(по данным анкетного опроса)* ……23
Кыргыз Республикасындагы 11–12 жаштагы мектеп окуучуларынын психологиялык, социалдык
жана физикалык ден соолугу *(анкета аркылуу сурамжылоонун жыйынтыгы боюнча)*…….23
The psychological, social, and physical health of 11 to 12 year old
schoolchildren in the Kyrgyz Republic *(based on a questionnaire survey)* ……..23

Качкын уулу Алтынбек,
Туратбек кызы Таалайгүл

Kachkyn uulu Altynbek,
Turatbek kyzy Taalaygul

Жогорку билим берүүнү санариптештирүү шартында
башталгыч класстардын болочок мугалимдеринин жашоо туруктуулугу 32
Жизнестойкость будущих учителей начальных
классов в условиях цифровизации высшего образования ……...32
Life resilience of future primary school teachers in the context of the digitalization of higher education 32

Хамзина Сауле Аскаровна
Khamzina Saule Askarovna

Системы оценивания профессиональной деятельности учителей:
структурированный обзор опыта Финляндии, Эстонии и Сингапура ……39
Мугалимдердин кесиптик ишмердигин баалоо системалары:
Финляндия, Эстония, Сингапурдун тажрыйбасына түзүмдөштүрүлгөн сереп 39
Teacher professional performance appraisal systems:
a structured review of the experiences of Finland, Estonia and Singapore …….……..39

ОКУТУУНУН ТЕХНОЛОГИЯСЫ
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
TEACHING TECHNOLOGY

Талантбек кызы Альбина
Talantbek kyzy Albina

Мектепке чейинки билим берүүнүн педагогикалык кызматкерлеринин маалыматтык-
коммуникациялык даярдыгын калыптандыруунун түзүмдүк-мазмундук модели 49
Структурно-содержательная модель формирования информационно-
коммуникационной готовности педагогических работников дошкольного образования ……...49
Structural-content model for developing information
and communication readiness of preschool educators…….……..49

Аманова Гулнур Монолбаевна
Amanova Gulnur Monolbaevna

Методы развития речевой компетенции кыргызских
школьников при работе с текстом на уроках русского языка ……60
Орус тили сабактарында текст менен иштөөдө кыргыз
окуучуларынын сөз компетенциясын өнүктүрүү ыкмалары ……..…60
Methods for developing the speech competence of
kyrgyz schoolchildren through text-based work in russian language ……..……60

Шаршембиева Дамира Нурджановна
Sharshembieva Damira Nurdjznovna

Внедрение инклюзивного образования в систему
дошкольного образования Кыргызской Республики ……..…67
Кыргыз Республикасынын мектепке чейинки
билим берүү системасында инклюзивдик билим берүүнү ишке ашыруу 67
Implementation of inclusive education in the preschool education system of the Kyrgyz Republic ……..67

ТАРБИЯ ЖАНА ТААЛИМ
ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ
EDUCATION AND TRAINING

Аманова Гулнур Монолбаевна
Amanova Gulnur Monolbaevna

Русская кухня как лингвокультурологический ресурс
развития социокультурной компетенции учащихся кыргызской школы ……..76
Орус ашканасы кыргыз мектеп окуучуларынын
социомаданий компетенциясын өнүктүрүү үчүн лингвомаданий ресурс катары ……76

Russian cuisine as a linguocultural resource for
developing the sociocultural competence of students in kyrgyz schools ……..…76

Сулайманкулова Мээрим Бекболотовна,
Шаршенова Рысбү Айылчиевна

Sulaimankulova Meerim Bekbolotovna,
Sharshenova Rysbu Aiylchievna

Чыңгыз Айтматовдун «Тоолор кулаганда»
романындагы укуктук, экологиялык жана гуманисттик идеялар ……...83
Правовые, экологические и гуманистические идеи
в романе Чингиза Айтматова «Когда падают горы (Вечная невеста)» ……83
Legal, environmental, and humanistic ideas in
Chingiz Aitmatov's novel «When the mountains fall» (The eternal bride) ……...…83

Эсеналиева Гулзат Ашимовна,
Калдыбаев Салидин Кадыркулович

Esenalieva Gulzat Ashimovna,
Kaldybaev Salidin Kadyrkulovich

Материалы и методы исследования по обеспечению кибербезопасности в школе ……91
Мектептин киберкоопсуздугун камсыз кылуу боюнча изилдөө материалдары жана ыкмалары 91
Materials and research methods on cybersecurity at school ……..91

ПЕДАГОГИКА ЖАНА ПСИХОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Шаршембиева Дамира Нурджановна
Sharshembieva Damira Nurdjzanovna

Использование формирующего оценивания на
уроках языка для развития эмоционально-личностной компетентности учащихся ……98
Тил сабактарындагы окуучулардын эмоционалдык-жеке
компетенттүүлүгүн өнүктүрүү үчүн калыптандыруучу баалоону колдонуу ……....98
Using formative assessment in language
lessons to develop students' emotional and personal competency…….98

Байгазиев Рустам Абасканович
Baigaziev Rustam Abaskanovich

Педагогические принципы подготовки офицеров национальной
безопасности Кыргызской Республики в условиях современных гибридных угроз ……..106
Кыргыз Республикасынын улуттук коопсуздук кызматкерлерин
азыркы гибрид коркунучтун контекстинде даярдоонун педагогикалык принциптери 106
Pedagogical principles of training national
security officers of the Kyrgyz Republic under modern hybrid threats ……..106

Качкын уулу Алтынбек
Kachkyn uulu Altynbek

ЖОЖдун окутуучуларынын психоэмоционалдык абалына

билим берүү чөйрөсүн санариптештирүүнүн таасирин теориялык талдоо 112
Теоретический анализ влияния цифровизации
образовательной среды на психоэмоциональное состояние преподавателей вуза 112
Theoretical analysis of the impact of educational
environment digitalization on the psycho-emotional well-being of university faculty ……...….112

КЕСИПТИК БИЛИМ БЕРҮҮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
PROFESSIONAL EDUCATION

Байгазиев Рустам Абасканович
Baigaziev Rustam Abaskanovich

Педагогическое проектирование индивидуальных образовательных траекторий
профессионального развития офицеров национальной
безопасности в системе непрерывного профессионального образования ……..120
Үзгүлтүксүз кесиптик билим берүү системасында улуттук
коопсуздук кызматкерлеринин кесиптик өнүгүүсү үчүн жекече
билим берүү багыттарынын педагогикалык дизайны 120
Pedagogical design of individual educational trajectories for professional
development of national security officers in the system of continuous professional education …….120

Редактор Р.Д. Мукамбетова

Компьютерная верстка Н.А. Дербишовой

Офсетная бумага А4

Тираж 50 экз.

Отпечатано в типографии КАО

Кыргызская Республика, 720040, г. Бишкек, бульвар Эркиндик, 25.

Тел.: +996 (312) 622368