ISSN3005-379X
3(22) 2026

ҒЫЛЫМ.
ӘйЕЛ.
ҚОҒАМ

НАУКА.
ЖЕНЩИНЫ.
ОБЩЕСТВО

SCIENCE.
WOMEN.
SOCIETY

Бас редактор: Т.Т. Аяпова – филология ғылымдарының докторы, профессор
Халықаралық педагогикалық білім беру ғылым академиясының академигі,
«Құрмет» және «Парасат» ордендерінің иегері
Бас редактордың орынбасары: Ж.Б. Құрмамбаева, PhD докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ
Жауапты редактор: Н. Жұмай, PhD докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Редакция алқасы

Миразова А.Т.	профессор, Қазақстанның Еңбек Ері, «Алтын жұлдыз» және «Отан» ордендерінің иегері, Алматы, Қазақстан
Иманғожина О.З.	п.ғ.к., профессор, Ресей жаратылыстану академиясының құрметті докторы, Халықаралық ақпараттандыру академиясының академигі, Астана, Қазақстан
Есенова Қ.Ө.	ф.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Бұқабаева Б.Е.	ф.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Қ.И.Сәтбаев ат. ҚазҰТЗУ Алматы, Қазақстан
Кемелбекова З.А.	ф.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Сулейменова Н.Ш.	а.ғ.д., профессор, ҚазҰАУ, Алматы, Қазақстан
Байқошқарова С.Б.	б.ғ.д., профессор, "Экомед" орталығының директоры, Алматы, Қазақстан
Махамедова Б.Ж.	п.ғ.д., профессор, ҚазҰАУ, Алматы, Қазақстан
Манкеева Ж.А.	ф.ғ.д., профессор А. Байтұрсынов ат. Тіл білімі институты, Алматы, Қазақстан
Оразбаева Ф.Ш.	академик, п.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Балтабаева Ж.Қ.	п.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан
Молдағалиева А.А.	ф.ғ.к., профессор, Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан
Күзекова З.С.	ф.ғ.д., профессор, Назарбаев Университет, Астана, Қазақстан
Сатенова С.К.	ф.ғ.д., профессор, Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана, Қазақстан
Мухатаева Қ.М.	ф.ғ.к., профессор, Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан
Қабылғазина К.	ф.ғ.к.,профессор, Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан
Қабдолова Қ.Л.	п.ғ.д., профессор, Абылайхан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ , Алматы, Қазақстан
Дэвис Брент	PhD, профессор, West Cliff University, АҚШ
Али Шабан	PhD, Аль-Азхар университеті, Египет
Ханс Шахль	PhD, профессор, Линц университеті, Линц, Австрия
Сейдикенова А.С.	Ғылыми кеңесші-жауапты редактор, ф,ғ,к., проф., Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан
Акимишева Ж.А.	ғылыми редактор, ф.ғ.к., Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан
Омарбекова Г.Ә.	ғалым-хатшы, ф.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Назарбаев университеті, Астана, Қазақстан

Журнал Қазақстан Республикасы Ақпарат және қоғамдық даму министрлігіне 20 қараша 2019 жылы тіркеліп, NKZ57VPY00017336 нөмірлі куәлігі берілді. Шығарылу мерзімі жылына 4 рет.
Баспа орталығы "ARNA". e-mail: arna-b@mail.ru
050000, Алматы қ., Райымбек даңғылы, 481, офис 74. Тел. +77013443093

©Қазақстандық ғалым әйелдер қоғамы, 2026

Главный редактор: Аяпова Т.Т. – доктор филологических наук, профессор.
Академик международной академии наук педагогического образования,
кавалер орденов «Құрмет» и «Парасат»
Заместитель главного редактора: Курмамбаева Ж.Б., PhD, КазНПУ им. Абая
Ответственный редактор: Н. Жумай, доктор PhD, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва

Состав редакционного совета:

Миразова А.Т.	профессор, Герой Труда Казахстана,кавалер орденов «Алтын жулдыз» и «Отан», Алматы, Казахстан
Имангожина О.З.	к.п.н., профессор, Почётный доктор Российской академии естествознания, Академик международной академии информатизации, Астана, Казахстан
Есенова К.О.	д.ф.н., профессор, КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан
Бухабаева Б.Е.	к.ф.н., ассоциированный профессор КазНТУ имени К. И. Сатпаева, Алматы, Казахстан
Кемелбекова З.А.	к.ф.н., доцент, КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан
Сулейменова Н.Ш.	д.с.н., профессор, КазНАУ, Алматы, Казахстан
Байкошкарова С.Б.	д.б.н., профессор, научный директор Центра «Экомед», Алматы, Казахстан
Махамедова Б.Ж.	д.п.н., профессор, КазНАУ, Алматы, Казахстан
Манкеева Ж.А.	д.ф.н.,профессор, Институт Языкознания им. А.Байтурсынова, Алматы, Казахстан
Оразбаева Ф.Ш.	академик, д.п.н., профессор, КазНПУим. Абая, Алматы, Казахстан
Балтабаева Ж.К.	д.п.н., профессор, КазНПУим. Абая, Алматы, Казахстан
Молдагалиева А.А.	к.ф.н., профессор, КазНУим.Аль-Фараби, Алматы, Казахстан
Кузекова З.С.	д.ф.н., профессор, Назарбаев Университет, Астана, Казахстан
Сатенова С.К.	д.ф.н., профессор, ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан
Мухатаева К.М.	к.ф.н., профессор, КазНУ им.Аль-Фараби, Алматы, Казахстан
Кабылгазина К.	к.ф.н., профессор, КазНУ им.Аль-Фараби, Алматы, Казахстан
Кабдолова К.Л.	д.п.н., профессор, КазУМОиМЯ им. Абылайхана, Алматы, Казахстан
Дэвис Брент	PhD, профессор, West Cliff University, США
Али Шабан	PhD, Аль-Азхар Университет, Египет
Ханс Шахль	PhD, профессор, Университет Линца, Линц, Австрия
Сейдикенова А.С.	Научный консультант-ответственный редактор, к.ф.н., профессор, КазНУ им.Аль-Фараби, Алматы, Казахстан
Акимишева Ж.А.	научный редактор, к.ф.н., КазНУ им.Аль-Фараби, Алматы, Казахстан
Омарбекова Г.А.	ученый секретарь, к.ф.н., Назарбаев Университет, Астана, Казахстан

Журнал представляет Министерство информации и общественного развития Республики Казахстан. Зарегистрировано 20 ноября 2019 года и выдано свидетельство NKZ 57 VPY00017336.
Периодичность 4 раза в год.
Издательский центр “ARNA”. e-mail: arna-b@mail.ru
050000, Алматы, пр. Райымбека, 481, офис 74. Тел. +77013443093

©Казахстанское общество ученых женщин, 2026

Editor-in-chief: Ayapova T.T. – Doctor of philological sciences, prof.
Academician of the International Pedagogical Academy of Science,
Holder of the orders «Qurmet» and «Parasat»
Editor–in–chief's assistant: Kurmambayeva Zh.B., PhD, Abay KazNPU
Academic Editor: N. Zhumay, PhD, L. N. Gumilyov Eurasian National University

Editorial staff:

Mirazova A.T.	Prof., Hero of Labor of Kazakhstan, Holder of the orders «Altyn zhuldyz» and «Otan», Almaty, Kazakhstan
Imangozhina O.Z.	Candidate of pedagogical sciences, prof. Honorary Doctor of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of the International Academy of Informatization, Astana, Kazakhstan
Esenova K.O.	Doctor of philological sciences, prof., Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan
Bukabayeva B.E.	Candidate of philological sciences, assoc. prof., Satbayev University, Almaty, Kazakhstan
Kemelbekova Z.A.	Candidate of philological sciences, assoc. prof., AbayKazNPU, Almaty, Kazakhstan
Suleimenova N.Sh.	Doctor of agricultural sciences, Prof., KazNAU, Almaty, Kazakhstan
Baykoshkarova S.B.	Doctor of biological sciences, prof., Director of the center "Ecomed", Almaty, Kazakhstan
Mahamedova B.Zh.	Doctor of pedagogical sciences, Prof., KazNAU, Almaty, Kazakhstan
Mankeeva Zh.A.	Doctor of philological sciences, prof., A. Baitursynov Institute of Linguistics, Almaty, Kazakhstan
Orazbayeva F.Sh.	Academician, Doctor of pedagogical sciences, prof., Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan
Baltabayeva Zh.K.	Doctor of pedagogical sciences, prof., Abay KazNPU, Almaty, Kazakhstan
Moldagalieva A.A.	Candidate of philological sciences, prof., Al-Farabi KazNU, Almaty, Kazakhstan
Kuzekova Z.S.	Doctor of philological sciences, prof., Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan
Satenova S.K.	Doctor of philological sciences, prof., L.N. Gumilyov ENU, Astana, Kazakhstan
Mukhatayeva K.M.	Candidate of philological sciences, prof.,Al-Farabi KazNU, Almaty, Kazakhstan
Kabilgazina K.	Candidate of philological sciences, prof., Al-Farabi KazNU, Almaty, Kazakhstan
Kabdolova K.L.	Doctor of pedagogical sciences, prof., Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan
Brent Davis	PhD, Associate Professor of West Cliff University, the U.S.A
Shaban Ali	PhD, Al-azhar University, Egypt
Hans Schahl	PhD, Professor of Linz University, Linz, Austria
Seydikenova A.S.	Scientific Consultant – Responsible Editor, Candidate of philological sciences, prof.,Al-Farabi KazNU, Almaty, Kazakhstan
Akimisheva Zh.A.	Academic editor, Candidate of philological sciences, Al-Farabi KazNU, Almaty, Kazakhstan
Omarbekova G.A.	Academic secretary, Candidate of philological sciences, prof., Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan

The journal isssued and registered by the Ministry of Information and Public Development of the Republic of Kazakhstan. November 20, 2019 certificate NKZ57VPY00017336.
Periodicity 4 times a year
Publishing center "ARNA". e-mail: arna-b@mail.ru
050000, Almaty c., Raimbek avenue, 481, office 74. Tel. +77013443093

©Kazakhstan scientist women's society, 2026

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

I. ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ
НАЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
NATIONAL WAY OF BRINGING UP

А.Т. Миразова. Жасанды интеллект – білім берудегі қуатты құрал 7

II. ЛИНГВИСТИКА
ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

L. Maracz, B. Szigeti. On the Origin of the Turkish Sport Fencing Terminology 14
Н. Әміржанова. Цифрлық дәуірдегі қазақ орфографиясын оқыту: жасанды интеллект мүмкіндіктері 34
G.S. Kuandykova. The concept of "child" in Kazakh and English proverbs: a linguo-cultural model of education, family influence, and moral responsibility 43

III. МЕДИА ЖӘНЕ КОММУНИКАЦИЯ
МЕДИА И КОММУНИКАЦИЯ
MEDIA AND COMMUNICATION

Г.М. Алдашова, Л.Т. Калчаева. Отражение гендерных стереотипов в СМИ Кыргызстана 52

IY. ПЕДАГОГИКА
ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGY

Ш.К. Абадилдаева. Жасанды интеллект құралдары арқылы сабақ жоспарлау 61

Р.А. Джанабаева, Ш. Болатқызы. Ұлы дала ұлттық ойындарының патриоттық-ерлік тәрбиесіндегі мәні 72

Н.И. Букетова, Д.Е. Муканова. Беседа как форма защиты человечности и эмпатии в эпоху цифровых технологий 77

Y. АУДАРМАТАНУ
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ
TRANSLATION STUDIES

L. Barysheva, A.T. Bayekeyeva. Gaps in the Kazakhstani Context of Audio Description Studies: A Narrative Review of Global Research Trends on Language, Subjectivity and Medium 84

YI. ӘЛЕУМЕТТАНУ
СОЦИОЛОГИЯ
SOCIOLOGY

Ж.Е. Кенжегелиева, Р. Иманжүсіп. Қазақ ұлттық биінің сахналық моделін қалыптастыру тетіктері: Шара Жиенқұлованың рөлі..... 91



УДК 371 МРНТИ 14.39.05

Миразова Аягүл Төреқызы
Тұңғыш Қазақстанның Еңбек Ері,
«Алтын жұлдыз», «Отан» орденінің иегері,
Қазақстанға еңбегі сіңген қайраткер,
Алматы қаласының Құрметті азаматы,
Жамбыл облысының Құрметті азаматы

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ – БІЛІМ БЕРУДЕГІ ҚУАТТЫ ҚҰРАЛ

Аңдатпа. Мақалада білім беру жүйесін цифрландыру жағдайында жасанды интеллект технологияларын қолданудың мүмкіндіктері мен өзекті мәселелері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – жасанды интеллекттің оқыту сапасын арттыруға, білім алушылардың өзіндік оқу әрекетін дамытуға және білім беру үдерісін дараландыруға ықпалын талдау, сонымен қатар оны бақылаусыз пайдаланудан туындайтын тәуекелдерді айқындау. Зерттеу барысында құжаттарды сапалық талдау, ғылыми әдебиеттерге шолу және салыстырмалы талдау әдістері қолданылды. Талдау нәтижелері жасанды интеллекттің оқу материалдарын түсіндіру, тапсырмаларды орындау, жедел кері байланыс беру және цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру мүмкіндіктерін көрсетеді. Сонымен бірге дайын жауаптарды сыни бағалаусыз қабылдау, жалған ақпаратқа сену, академиялық адалдық талаптарын бұзу және білім алушылардың дербес ойлау дағдыларының әлсіреуі сияқты тәуекелдер анықталады. Мақалада жасанды интеллект сауаттылығын қалыптастыру, алынған ақпаратты бастапқы дереккөздер арқылы тексеру, мұғалімнің педагогикалық рөлін сақтау және технологияны жауапкершілікпен қолдану қажеттілігі негізделеді. Жасанды интеллект білім берудегі адамды алмастыратын құрал емес, танымдық әрекетті қолдайтын технология ретінде қарастырылуы тиіс деген тұжырым жасалады.

Тірек сөздер: жасанды интеллект, цифрландыру, білім беру, цифрлық сауаттылық, жасанды интеллект сауаттылығы, сыни ойлау, академиялық адалдық, цифрлық білім беру ортасы, педагогикалық технологиялар, жауапкершілік.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ — МОЩНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и актуальные проблемы применения технологий искусственного интеллекта в условиях цифровизации образования. Цель исследования заключается в анализе влияния искусственного интеллекта на повышение качества обучения, развитие самостоятельной учебной деятельности обучающихся и индивидуализацию образовательного процесса, а также в выявлении рисков его неконтролируемого использования. В исследовании применялись методы качественного анализа документов, обзора научной литературы и сравнительного анализа. Результаты анализа демонстрируют потенциал искусственного интеллекта в объяснении учебного материала, выполнении заданий, предоставлении оперативной обратной связи и формировании цифровой образовательной среды. Вместе с тем выявляются такие риски, как некритичное принятие готовых ответов, доверие к недостоверной информации, нарушение принципов академической честности и ослабление самостоятельного мышления обучающихся. Обосновывается необходимость развития грамотности в области искусственного интеллекта, проверки полученной информации по первоисточникам, сохранения педагогической роли учителя и ответственного использования технологий. Делается вывод о том, что искусственный интеллект следует рассматривать не как замену человеку в образовании, а как технологию поддержки познавательной деятельности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровизация, образование, цифровая грамотность, грамотность в области искусственного интеллекта, критическое мышление, академическая честность, цифровая образовательная среда, педагогические технологии, ответственность.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A POWERFUL TOOL IN EDUCATION

Abstract. This article examines the opportunities and challenges associated with the use of artificial intelligence technologies in education in the context of digital transformation. The study aims to analyse the contribution of artificial intelligence to improving learning quality, promoting independent learning, and personalising the educational process, while identifying the risks associated with its uncontrolled use. The research employs qualitative document analysis, a review of scholarly literature, and comparative analysis. The findings highlight the potential of artificial intelligence to explain learning materials, support task completion, provide timely feedback, and facilitate the development of digital learning environments. At the same time, several risks are identified, including the uncritical acceptance of generated answers, reliance on inaccurate information, violations of academic integrity, and the weakening of learners' independent thinking skills. The article emphasises the importance of developing AI literacy, verifying generated information against original sources, preserving the teacher's pedagogical role, and promoting responsible technology use. It concludes that artificial intelligence should be viewed not as a substitute for human intellectual activity in education but as a tool that supports learning and cognitive development.

Keywords: artificial intelligence, digital transformation, education, digital literacy, AI literacy, critical thinking, academic integrity, digital learning environment, educational technology, responsibility.

Кіріспе. Қазіргі кезеңде цифрландыру мен жасанды интеллект технологиялары білім беру жүйесінің мазмұнына, оқыту әдістеріне және педагог пен білім алушы арасындағы өзара әрекетке елеулі өзгерістер енгізуде. Цифрлық платформалар, интерактивті тапсырмалар, виртуалды зертханалар және генеративті жасанды интеллект құралдары оқу материалдарын ұсынудың жаңа мүмкіндіктерін қалыптастырып отыр. ChatGPT, Microsoft Copilot және Google Gemini сияқты құралдар білім алушыларға ақпарат іздеуге, мәтіндерді өңдеуге, сұрақтарға жауап алуға және күрделі тақырыптарды түсінуге көмектесе алады.

Жасанды интеллекттің білім берудегі әлеуеті халықаралық ұйымдардың зерттеулерінде де қарастырылады. UNESCO генеративті жасанды интеллектті білім беру мен ғылыми зерттеулерде қолдану кезінде адамға бағдарланған тәсілді, қауіпсіздікті, дербес деректерді қорғауды және этикалық жауапкершілікті қамтамасыз ету қажеттігін атап көрсетеді (Miao & Holmes, 2023).

Сонымен қатар білім алушылардың жасанды интеллект жүйелерінің жұмыс істеу қағидаларын түсінуі, оларды сыни бағалауы және жауапкершілікпен пайдалануы қазіргі білім беру жүйесінің маңызды міндеттерінің біріне айналып отыр.

Қазақстанда да білім беру үдерісін цифрландыру, білім сапасын арттыру және оқушылардың цифрлық құзыреттерін дамыту мәселелеріне ерекше назар аударылуда. Цифрлық білім беру ресурстары оқушының оқу материалын өзіне ыңғайлы уақытта қайталауына, жеке қарқынымен білім алуына және қосымша ақпаратқа қол жеткізуіне мүмкіндік береді. Алайда технологиялық мүмкіндіктердің артуы оқытудың дәстүрлі педагогикалық қағидаттарын, мұғалімнің кәсіби жауапкершілігін және білім алушының дербес ойлау қабілетін екінші орынға ығыстырмауы керек.

Жасанды интеллектті қолданудағы негізгі қайшылық оның білім алушының танымдық әрекетін қолдау мүмкіндігі мен дайын жауаптарды ойланбай қабылдауға итермелеу қаупі арасындағы айырмашылықтан туындайды. Егер білім алушы жасанды интеллект ұсынған жауапты тексермей көшірсе, ол тапсырманы орындағанымен, мәселенің мәнін толық түсінбеуі мүмкін. Мұндай жағдайда технология білім алуға көмектесетін құралдан дербес ізденісті алмастыратын құралға айналады.

Осыған байланысты зерттеудің өзектілігі жасанды интеллектті білім беру үдерісіне енгізу мүмкіндіктері мен тәуекелдерін қатар қарастыру, оны пайдалануда сыни ойлау мен академиялық адалдықты сақтаудың маңызын анықтау қажеттілігімен айқындалады.

Зерттеудің мақсаты – білім беру саласында жасанды интеллектті қолданудың негізгі мүмкіндіктері мен тәуекелдерін талдау және оны жауапкершілікпен пайдалануға бағытталған педагогикалық ұстанымдарды айқындау.

Зерттеу мақсатына сәйкес мынадай міндеттер белгіленді:

1. Жасанды интеллекттің цифрлық білім беру ортасындағы қызметін сипаттау.
2. Оның оқыту сапасы мен білім алушының өзіндік жұмысына ықпалын қарастыру.
3. Генеративті жасанды интеллектті пайдаланумен байланысты ақпараттық және этикалық тәуекелдерді анықтау.
4. Жасанды интеллект сауаттылығын, сыни ойлау мен академиялық адалдықты дамытуға бағытталған ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеу нысаны – цифрландыру жағдайындағы білім беру үдерісі. Зерттеу пәні – білім беруде жасанды интеллектті жауапкершілікпен пайдаланудың педагогикалық, танымдық және этикалық аспектілері.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу сапалық сипатта жүргізіліп, теориялық-талдамалық тәсілге негізделді. Зерттеу материалы ретінде бастапқы мақалада ұсынылған білім беруді цифрландыру, жасанды интеллектті пайдалану, оқушылардың дербес ойлауын дамыту және инклюзивті білім беру мәселелері туралы тұжырымдар, сондай-ақ жасанды интеллект пен білім беру тақырыбына арналған халықаралық ұйымдардың құжаттары мен ғылыми-әдістемелік жарияланымдары қарастырылды.

Зерттеу барысында төрт негізгі әдіс қолданылды.

Біріншіден, құжаттарды сапалық талдау әдісі арқылы цифрлық білім беру ресурстарының мүмкіндіктері, жасанды интеллектті қолданудағы тәуекелдер, мұғалімнің рөлі және білім алушының жауапкершілігі туралы мазмұндық мәселелер жүйеленді.

Екіншіден, ғылыми әдебиеттерге шолу әдісі негізінде жасанды интеллектті білім беру саласында қолдануға қатысты халықаралық ұсынымдар мен құзыреттілік шеңберлері қарастырылды. Атап айтқанда, UNESCO-ның генеративті жасанды интеллектті білім беру мен зерттеулерде қолдану жөніндегі нұсқаулығы және оқушылардың жасанды интеллект құзыреттерін дамытуға арналған шеңбері пайдаланылды (Miao & Holmes, 2023; Miao et al., 2024).

Үшіншіден, салыстырмалы талдау әдісі жасанды интеллектті оқу үдерісін қолдайтын құрал ретінде пайдалану мен оны білім алушының өзіндік әрекетін алмастыратын құрал ретінде қолданудың айырмашылықтарын анықтау үшін қолданылды.

Төртіншіден, жүйелеу және жинақтау әдістері арқылы анықталған мәселелер топтастырылып, жасанды интеллектті жауапкершілікпен пайдалануға бағытталған педагогикалық ұсыныстар тұжырымдалды.

Зерттеу эмпирикалық экспериментке немесе арнайы сауалнамаға негізделмейді. Сондықтан оның нәтижелері білім алушылардың нақты үлгісінен алынған статистикалық көрсеткіштер емес, талданған материалдарды мазмұндық салыстыру мен теориялық жинақтау нәтижелері болып табылады. Бұл ерекшелік зерттеу қорытындыларын түсіндіру кезінде ескерілді.

Нәтижелер. Материалдарды талдау білім беру саласында жасанды интеллектті қолдануға қатысты төрт негізгі бағытты анықтауға мүмкіндік берді: оқу үдерісін қолдау, дербес танымдық әрекетті дамыту, ақпараттың сенімділігін бағалау және этикалық жауапкершілікті қалыптастыру.

Жасанды интеллекттің білім беру мүмкіндіктері

Жасанды интеллект оқу материалдарын түсіндіруге, күрделі ақпаратты құрылымдауға, тапсырмаларға арналған үлгілер ұсынуға және білім алушының сұрақтарына жедел жауап беруге мүмкіндік береді. Мұндай құралдар білім алушыға белгілі бір тақырыпты әртүрлі тәсілмен түсінуге және оқу барысында туындаған сұрақтарды нақтылауға көмектеседі.

Цифрлық білім беру ортасында жасанды интеллекттің мүмкіндіктері мынадай бағыттардан көрінеді:

1. Оқу материалын түсіндіру: күрделі ұғымдарды қарапайым тілмен жеткізу, мысалдар келтіру және ақпаратты жүйелеу.
2. Жеке оқу қарқынын қолдау: білім алушының сұранысына сәйкес қосымша түсіндірмелер мен жаттығулар ұсыну.
3. Кері байланыс беру: мәтіндегі ықтимал қателерді көрсету, тапсырма құрылымын талқылау және жауапты жетілдіру жолдарын ұсыну.
4. Шығармашылық және зерттеу әрекеті: идеяларды салыстыруға, зерттеу сұрақтарын қалыптастыруға және бастапқы нұсқаларды әзірлеуге көмектесу.
5. Цифрлық қолжетімділік: оқу материалдарын әртүрлі форматта ұсыну арқылы білім алушылардың жеке қажеттіліктерін ескеруге жағдай жасау.

Бұл мүмкіндіктер жасанды интеллектіні мұғалімнің кәсіби қызметін толық алмастыратын жүйе ретінде емес, оқу үдерісін қолдайтын қосымша ресурс ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді. OECD-тің 2026 жылғы баяндамасында генеративті жасанды интеллекттің білім берудегі ықпалы оның қолжетімділігімен ғана емес, оқу мақсаттарына қаншалықты сәйкес қолданылатынымен де байланысты екені көрсетіледі.

Сонымен бірге цифрлық платформаның тиімділігі оның техникалық мүмкіндіктерімен ғана өлшенбейді. Оқу материалының мазмұны, педагогикалық мақсаттың айқындығы, мұғалімнің кері байланысы және білім алушының белсенді қатысуы өзара үйлескенде ғана технология оқу сапасын арттыруға ықпал ете алады.

Жасанды интеллектті бақылаусыз пайдаланудың тәуекелдері

Талдау барысында жасанды интеллектті қолдануға байланысты бірнеше өзекті тәуекел анықталды.

Бірінші тәуекел – дайын жауаптарға шамадан тыс тәуелділік. Білім алушы тапсырманы өз бетінше талдамай, сұрақты жасанды интеллектке беріп, дайын мәтінді көшірген жағдайда оқу әрекетінің негізгі бөлігі орындалмай қалуы мүмкін. Мұндай тәжірибе ақпаратты іздеу, салыстыру, дәлелдеу және қорытынды жасау дағдыларының қалыптасуын шектеуі ықтимал.

Екінші тәуекел – ақпараттың дәлдігіне қатысты мәселе. Генеративті жүйелер шынайы ақпаратқа ұқсас болғанымен, қате немесе ойдан шығарылған мәліметтерді, дәйексөздер мен дереккөздерді ұсына алады. Сондықтан жауаптың сенімді әрі сауатты жазылуы оның міндетті түрде дұрыс екенін білдірмейді. Бұл мәселе жасанды интеллекттен алынған ақпаратты бастапқы дереккөздермен салыстырып тексеру қажеттігін көрсетеді (Miao & Holmes, 2023; OECD, 2026).

Үшінші тәуекел – академиялық адалдықтың бұзылуы. Жасанды интеллект жасаған мәтінді білім алушының өз жұмысы ретінде ұсынуы авторлық үлес пен оқу нәтижесін бағалау мәселелерін күрделендіреді. Мұндай жағдайда тапсырманы орындау үдерісі мен оның соңғы нәтижесі арасындағы байланыс әлсірейді.

Төртінші тәуекел – дербес ойлау мен жауапкершіліктің төмендеуі. Егер білім алушы кез келген мәселенің шешімін технологиядан күтсе, өз пікірін қалыптастыруға, шешімнің дұрыстығын бағалауға және өз қорытындысын дәлелдеуге аз көңіл бөлуі мүмкін.

Бесінші тәуекел – дербес деректер мен этикалық нормалардың сақталуы. Жеке мәліметтерді, оқушының жұмысын немесе құпия ақпаратты тиісті талаптарды ескермей сыртқы платформаларға енгізу қауіпсіздік мәселелерін туындатуы ықтимал. UNESCO жасанды интеллектті білім беруде қолдану кезінде дербес деректерді қорғау, адамға бағдарланған тәсіл және этикалық реттеу қағидаттарына назар аударуды ұсынады.

Осы тәуекелдер жасанды интеллектті білім беру жүйесінен толығымен алып тастау қажеттігін емес, оны қолдану мақсатын, шекарасын және жауапкершілік талаптарын нақтылау керектігін білдіреді.

Жасанды интеллект сауаттылығы мен сыни ойлаудың маңызы

Зерттеу материалдарын талдау жасанды интеллект сауаттылығының бірнеше өзара байланысты құрамдас бөлігін бөліп көрсетуге мүмкіндік берді:

1. Технологиялық түсінік: жасанды интеллекттің мүмкіндіктері мен шектеулерін білу.
2. Ақпараттық сауаттылық: алынған жауаптардың дұрыстығын тексеру, сенімді дереккөздерді анықтау.
3. Сыни ойлау: ұсынылған ақпаратты талдау, дәлелдерді салыстыру және ықтимал қателерді анықтау.
4. Этикалық жауапкершілік: авторлық құқықты, дербес деректерді және академиялық адалдық талаптарын сақтау.
5. Өзіндік рефлексия: технологияның оқу нәтижесіне нақты қалай ықпал еткенін түсіндіру және өзінің оқу әрекетін бағалау.

UNESCO ұсынған оқушылардың жасанды интеллект құзыреттері шеңберінде адамға бағдарланған ойлау, жасанды интеллект этикасы, технологиялық білім мен қолдану, сондай-ақ жасанды интеллект жүйелерін жобалау бағыттары қамтылған. Бұл құзыреттерді түсіну, қолдану және жасау деңгейлері бойынша дамыту ұсынылады (Miao et al., 2024).

Осыған сәйкес, жасанды интеллект сауаттылығы тек технологияны пайдалана білумен шектелмеуі керек. Білім алушы технологияның нәтижесін бағалай алуы, оның шектеулерін түсінуі және өз шешімдері үшін жауапкершілікті сақтауы қажет.

Жасанды интеллектті жауапкершілікпен қолданудың педагогикалық шарттары

Талдау нәтижесінде жасанды интеллектті білім беру үдерісінде тиімді қолдануға арналған бес негізгі педагогикалық шарт ұсынылды.

Бірінші шарт – оқу мақсатын нақты белгілеу. Жасанды интеллект тапсырманы толық орындаушы ретінде емес, тақырыпты түсіндіруге, идеяларды салыстыруға немесе жұмысты жетілдіруге көмектесетін құрал ретінде пайдаланылуы керек.

Екінші шарт – ақпаратты міндетті түрде тексеру. Білім алушы жасанды интеллект ұсынған дәйектерді, деректерді және сілтемелерді бастапқы материалдармен салыстырып, олардың дұрыстығына көз жеткізуі қажет.

Үшінші шарт – білім алушының жеке үлесін көрсету. Оқушы немесе студент технологияны қай кезеңде қолданғанын, қандай ұсыныстарды қабылдағанын және қорытынды шешімді қалай негіздегенін түсіндіре алуы керек.

Төртінші шарт – мұғалімнің бағыттаушы рөлін сақтау. Мұғалім тапсырманың мақсатын белгілеп, оқу әрекетін ұйымдастырады, білім алушының түсіну деңгейін бағалайды және жасанды интеллект нәтижелерін сыни талқылауға бағыттайды.

Бесінші шарт – технологияны қолдану мен қолданбауды үйлестіру. Барлық тапсырманы жасанды интеллект көмегімен орындау міндетті болмауы керек. Дербес жазу, ауызша түсіндіру, талқылау және практикалық тапсырмалар білім алушының жеке білімін анықтауға мүмкіндік береді.

Осы шарттарды жүзеге асыру үшін мұғалімдер жасанды интеллектті қолданудың ашық ережелерін әзірлеп, оның мүмкіндіктері мен шектеулерін білім алушыларға түсіндіруі қажет. Мұндай тәсіл технологияны пайдалануға тыйым салуға емес, оны оқу мақсатына сәйкес басқаруға негізделеді.

Талқылау. Зерттеу нәтижелері жасанды интеллектінің білім беру саласындағы маңызын тек технологиялық жаңашылдық тұрғысынан бағалау жеткіліксіз екенін көрсетеді. Оның оқу сапасына ықпалы технологияның қолжетімділігіне ғана емес, оны пайдалану мәдениетіне, педагогикалық мақсаттарға және білім алушының дербес танымдық әрекетіне байланысты.

Бір жағынан, жасанды интеллект оқу материалдарын түсіндіруді жеңілдетіп, ақпаратқа қол жеткізуді жылдамдата алады. Екінші жағынан, дайын жауаптарға тәуелділік білім алушының мәселені өз бетінше талдауына кедергі келтіруі мүмкін. Сондықтан технологияны қолданудың тиімділігін тапсырманың қаншалықты жылдам орындалғанымен ғана емес, білім алушының нені түсінгенімен және алған білімін жаңа жағдайда пайдалана алуымен де бағалау қажет.

Бұл тұжырым OECD-тің білім берудегі генеративті жасанды интеллектті қолдануға арналған талдауымен үйлеседі. Аталған ұйым технологияның ықтимал пайдасы мен тәуекелдерін бағалау кезінде оның нақты оқу мақсаттарына сәйкестігін және адамға бағдарланған білім беру қағидаттарының сақталуын ескерудің маңызын көрсетеді.

Жасанды интеллекттің тағы бір маңызды қыры – мұғалімнің рөлін қайта пайымдау қажеттілігі. Технология ақпарат ұсына алады, мәтін құрастырады және белгілі бір тапсырманы орындауға көмектеседі. Алайда білім алушының психологиялық ерекшеліктерін ескеру, оның оқу қажеттілігін анықтау, тәрбиелік міндеттерді жүзеге асыру және адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру мұғалімнің кәсіби қызметімен тығыз байланысты. Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық білім беру дәстүрлі педагогикалық тәсілдерді жоққа шығармай, оларды жаңа құралдармен толықтыруы керек.

Жасанды интеллектті қолдану инклюзивті білім беру жағдайында да белгілі бір мүмкіндіктерге ие. Цифрлық ресурстар оқу материалдарын әртүрлі форматта ұсынуға және жеке білім беру қажеттіліктерін ескеруге көмектесе алады. Дегенмен технологияның қолжетімді болуы оның барлық білім алушы үшін автоматты түрде тиімді болатынын білдірмейді. Құралдың қолжетімділігі, мазмұнының сапасы, тілдік ерекшеліктерді ескеруі және педагогикалық қолдау маңызды болып қала береді.

Зерттеудің шектеулері де бар. Жұмыс сапалық талдау мен әдебиеттерге шолу негізінде орындалғандықтан, жасанды интеллектті пайдалану оқушылардың үлгеріміне, сыни

ойлауына немесе дербес оқу дағдыларына нақты қаншалықты ықпал ететінін сандық тұрғыдан анықтамайды. Болашақ зерттеулерде мектептер мен жоғары оқу орындарындағы тәжірибені салыстыру, мұғалімдер мен білім алушылар арасында сауалнама жүргізу және жасанды интеллект қолданылған әрі қолданылмаған тапсырмалардың нәтижелерін салыстыру орынды болар еді.

Осылайша, жасанды интеллекттің білім берудегі мүмкіндіктерін тиімді жүзеге асыру үшін технологиялық жаңашылдық педагогикалық мақсатпен, ақпараттық сауаттылықпен және этикалық жауапкершілікпен ұштасуы қажет.

Қорытынды. Жүргізілген теориялық-талдамалық зерттеу жасанды интеллекттің білім беру үдерісін қолдауға, оқу материалдарын түсіндіруге, кері байланыс ұсынуға және цифрлық білім беру ортасын дамытуға мүмкіндік беретінін көрсетті. Сонымен қатар оны бақылаусыз пайдалану дайын жауаптарға тәуелділікке, жалған ақпаратты қабылдауға, академиялық адалдықтың бұзылуына және білім алушының дербес ойлау әрекетінің әлсіреуіне әкелуі ықтимал.

Зерттеудің негізгі қорытындысы – жасанды интеллекттің тиімділігі оны қолданудың мақсаттылығы мен жауапкершілік деңгейіне байланысты. Сондықтан білім беру жүйесінде жасанды интеллект сауаттылығын дамыту, ақпаратты бастапқы дереккөздер арқылы тексеру, білім алушының жеке үлесін бағалау және мұғалімнің бағыттаушы қызметін сақтау маңызды.

Жасанды интеллектті білім беруде қолдану мәселесі технологияны пайдалану немесе пайдаланбау таңдауы аясында ғана қарастырылмауы керек. Негізгі міндет – оның адам ойлауын, шығармашылығын және дербес шешім қабылдауын қолдайтын құралға айналуын қамтамасыз ету. Технология оқу әрекетін жеңілдетуі мүмкін, бірақ білім алушының түсінуі, пайымдауы және жауапкершілігі оның орнын баса алмайды.

Осыған байланысты жасанды интеллектті білім беру үдерісіне енгізу цифрлық инфрақұрылымды жетілдірумен қатар, ақпараттық мәдениетті, сыни ойлауды, академиялық адалдықты және адамгершілік жауапкершілікті қалыптастырумен бірге жүзеге асырылуы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1 Toporkov O., Agerri R. On the Role of Morphological Information for Contextual Lemmatization // Computational Linguistics. – 2024. – №50 (1): 157–191 pp. https://doi.org/10.1162/coli_a_00497

2 Oxford Phrasal Verbs Dictionary for learners of English. Oxford University Press, 2006. – 436 p.

3 Slyambekov Q.B., Sadyk A.M. The National corpus of the Kazakh language: the semantic markup of verbs // Tiltanym, 2024. – №1. – 189-196 pp. https://doi.org/10.55491/2411-6076-2024-1-189-196

4 Toluspayeva, G. The System of Grammatical Categories of the Verb in Kazakh, Russian, and English // World Journal of English Language, 2023. – №13(2). – 120-126 pp. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p120

5 Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 381 б.

6 Қазақ грамматикасы. Фонетика, сөзжасам, морфология, синтаксис. – Астана, 2002. – 784 б.

7 Шәкенов Ж. Қазақ тіліндегі күрделі сөздер мен күрделі тұлғалар. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 120 б.

8 Момынова Б. Қазақ тілінің морфологиясы: оқу құралы. – Алматы: Қазақ ун-ті, 2014. – 278 б.

9 Жолшаева М. Қазақ тіліндегі құранды етістіктердің лексика-грамматикалық ерекшеліктері// Tiltanym. 2022. – №1 (185). – 44-54 pp. https://doi.org/10.55491/2411-6076-2022-1-43-52

10 Маманов Ы. Қазіргі қазақ тілі: Етістік. – Алматы: Мектеп, 1966. – 156 б.

11 Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. – Алматы: Мектеп, 1974. – 407 б.

12 Оралбаева Н. Қазіргі қазақ тіліндегі етістіктердің аналитикалық форманттары. – Алматы: Мектеп, 1975. – 136 б.

13 Исаев С. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. – Алматы: Өнер, 2007. – 336 б.

IRSTI 16.01.11

ON THE ORIGIN OF THE TURKISH SPORT FENCING TERMINOLOGY

László Marácz
PhD, Professor, Department of European Studies, University of Amsterdam
(Amsterdam, The Netherlands)
Boglárka Szigeti
PhD, Turcology, University of Szeged
E-mail: l.k.maracz@uva.nl
(Szeged, Hungary)

Abstract. In this paper, the origin of the Turkish sport fencing terminology will be analysed. Originally fencing was practiced in the framework of the military, especially in the ranks of the cavalry. In the cavalry, the military sabre was used but the other two weapons of sports fencing, foil and epee also originated from historical ages as military weapons. Fencing as an international sports took shape at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century as a instance of the first wave of globalization in the domain of sports. Before the First World War the international governing body of sports fencing, the FIE (Fédération Internationale d'Escrime) was established in Paris in 1913. The official working languages of the FIE were French and English and due to the fact that the internationalization of sports fencing was initiated by the French the French language had an important impact on the development of the terminology of sports fencing across languages. The point of departure is a recent trilingual glossary (Turkish, French, English) of sports fencing terminology compiled by Ş. Şadi Karamanoğlu and Ayşe Bekiroğlu under the auspices of the Turkish Fencing Federation. We expect and that will be our working hypothesis that the Turkish sports fencing terminology is a multi-layered, hybrid construct with original Turkic/Turkish lexical items from historical ages and borrowings mainly from French. The explanation for the hybrid structure is that the original Turkic/Turkish lexical items are rooted in the autochthonous basic corpus and that the borrowings are mainly from French due to the spread of the French language as the most important language in accordance with the internationalization of sport fencing that was launched in Paris in 1913 with the establishment of the FIE.

Keywords: Fencing, Fédération Internationale d'Escrime, Turkish Fencing Federation, Sport Fencing Terminology, Internationalization

ТҮРІК СЕМСЕРЛЕСУ СПОРТ ТЕРМИНОЛОГИЯСЫНЫҢ ШЫҒУ ТЕГІ

Аннотация. Бұл мақалада түрік спорттық семсерлесу терминологиясына қатысты деректер, тілдік бірліктер және олардың шығу тегі талданады. Жинақталған ғылыми деректерге сай, бастапқыда семсерлесу әскери дайындық аясында, әсіресе атты әскер құрамында қолданылған. Атты әскерде негізінен әскери қылыш пайдаланылса да, спорттық семсерлесудің басқа екі қаруы – рапира мен шпага деп аталатын түрлері де тарихи кезеңдердегі әскери қарулар қатарынан орын алып, кеңінен қолданыс тапқаны анықталды. Спорттық семсерлесу халықаралық спорт түрі ретінде XIX ғасырдың соңы

мен XX ғасырдың басында назарға алынып, спорт саласындағы жаһанданудың алғашқы толқыны аясында қалыптасып үлгерді. Бірінші дүниежүзілік соғысқа дейін 1913 жылы Парижде алғаш рет семсерлесу спортының халықаралық басқарушы ұйымы – FIE (толық атауы: Fédération Internationale d'Escrime) құрылды. Аталған FIE ұйымының ресми жұмыс тілдері француз және ағылшын тілдері болғаны белгілі. Осылайша, спорттық семсерлесудің кең дәрежеде, халықаралық деңгейде кең таралуына француздар бастамашы болғандықтан, осыған сай француз тілі әртүрлі тілдердегі семсерлесу терминологиясының қалыптасуына елеулі ықпал етті. Бұл зерттеудің негізгі материалы ретінде Түркия Семсерлесу федерациясының қолдауымен жарық көрген, Ш. Шади Караманоғлу мен Айше Бекироғлу құрастырған спорттық семсерлесу терминдерінің үштілді (түрік, француз, ағылшын) глоссарийі алынды. Ғылыми зерттеудің жұмыс гипотезасына сәйкес, түрік спорттық семсерлесу терминологиясы тарихи кезеңдерден сақталған төл түркі/түрік лексикалық бірліктері мен негізінен француз тілінен енген кірме сөздерден тұратын көпқабатты гибридті құрылым болып табылады. Мұндай гибридті сипаттың басты себебі – төл түркі/түрік элементтерінің автохтонды негізгі қордан бастау алуы және француз тілінің 1913 жылы Парижде FIE ұйымының құрылуымен бірге спорттық семсерлесудің халықаралық тіліне айналуы.

Тірек сөздер: семсерлесу, Fédération Internationale d'Escrime, Түркия Семсерлесу федерациясы, спорттық семсерлесу терминологиясы, интернационалдану

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ТУРЕЦКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СПОРТИВНОГО ФЕХТОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье анализируются данные, языковые единицы и их происхождение, относящиеся к турецкой спортивной терминологии фехтования. Согласно собранным научным материалам, фехтование первоначально использовалось в рамках военной подготовки, особенно в составе кавалерии. Хотя в кавалерийских войсках преимущественно применялась военная сабля, было установлено, что два других вида оружия спортивного фехтования — рапира и шпага — также занимали важное место среди военных вооружений различных исторических эпох и широко использовались на практике. Спортивное фехтование как международный вид спорта оказалось в центре внимания в конце XIX — начале XX века и сформировалось в условиях первой волны глобализации спорта. До начала Первой мировой войны, в 1913 году, в Париже была создана первая международная управляющая организация по фехтованию — FIE (Fédération Internationale d'Escrime). Известно, что официальными рабочими языками данной организации являлись французский и английский языки. Таким образом, именно французский язык оказал значительное влияние на формирование терминологии фехтования в различных языках мира, поскольку именно французы стали инициаторами широкого международного распространения спортивного фехтования. В качестве основного материала исследования был использован трёхъязычный (турецко-французско-английский) глоссарий терминов спортивного фехтования, составленный Ш. Шади Караманоглу и Айше Бекирооглу при поддержке Федерации фехтования Турции. В соответствии с рабочей гипотезой исследования, турецкая терминология спортивного фехтования представляет собой многослойную гибридную структуру, состоящую как из исконных тюркских/турецких лексических единиц, сохранившихся с исторических периодов, так и из заимствований, главным образом из французского языка. Основной причиной такого гибридного характера является, с одной стороны, автохтонное происхождение тюркских элементов, а с другой — превращение французского языка в международный язык спортивного фехтования после создания FIE в Париже в 1913 году.

Ключевые слова: фехтование, Fédération Internationale d'Escrime, Федерация фехтования Турции, терминология спортивного фехтования, интернационализация

Introduction. International sports fencing took shape at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century as a instance of the first wave of globalization in the domain of sports (Keys 2006: 65). Before the First World War the international governing body of sports fencing, the FIE (Fédération Internationale d'Escrime) was established in Paris in 1913 (compare Siekmann & Soek, 1998: 233-264). Originally fencing was practicised in the framework of the military, especially in the ranks of the cavalry (Marácz, 2019: 19-37). In the cavalry, the military sabre was used but the other two weapons of sports fencing, foil and epee also originated from historical ages as military weapons (Gaugler, 1998). The official working languages of the FIE were French and English and due to the fact that the internationalization of sports fencing was initiated by the French the French language had an important impact on the development of the terminology of sports fencing across languages (Gaugler, 1997). But in all the countries that had its own military tradition there existed an autochtonous terminolgy for the most important fencing techiques.

In this paper, we will study the origin of the Turkish sports fencing terminology. As a point of departure we will analyze the terminology of Turkish sports fencing of a representative, recent trilingual glossary (Turkish, French, English) 'Eskrim Terimleri Sözlüğü' compiled by Ş. Şadi Karamanoğlu and Ayşe Bekiroğlu under the auspicis of the Turkish Fencing Federation. It is to be expected and that will be our working hypothesis that the Turkish sports fencing terminology is a multi-layered hybrid construct of languages incorporating the basic, military nomenclature from the Central Asian and Ottoman historical periods and the modern sport fencing terminology borrowed mainly from French. For both parts of this hypothesis there are strong empirical and contextual arguments which demonstrate that our working hypothesis is on the right track. In order to destillate the original Turkic/Turkish strata and the influx of foreign loanwords we rely in our analysis on the etymological method in which the agglutinative nature of Turkic/Turkish is fundamental.

An instructive example of the fact that the Turkish sport fencing terminology has integrated Turkic words from historical times of Central Asia and the Seljuk Empire is 'kılıç'. This word is used in Turkish sport fencing to refer to the 'sport sabre'. However, note that it does not have the common phonetic shape of the word for 'sport sabre' in the European languages, namely 'sabre' in English, 'sable' in Spanish, 'sabre' in French, 'Säbel' in German, and Italian 'sciabola'. These words are claimed to be of Hungarian origin (compare Marácz, 2019; 2024). This shows that Turkish integrated its own words from much older historical periods.

Already in 1891 the Turkish diplomat Ali Ferruh Bey wrote his first articles on fencing from Paris informing the Turkish audience about sports fencing (compare Çetin, 2015: 149-157). According to the Turkish Olympic fencer Rıza Arseven (Arseven, 1976: 20-21), the adaptation of the foreign words in the Turkish sport fencing terminology, especially from French started in the beginning of the 20th century. Arseven who was a graduate of the Institute of National Sports points out in his book that Muallim Hüsnü Bey (Mehmed Hüsnü of Lâleli) is the person who laid the foundation of modern fencing in Turkey. He initiated the first serious and systematic studies on fencing in Turkey in 1901 at the Military Academy (Harbiye Mektebi). In 1901, Muallim Hüsnü Bey started to work together with the French fencing master Louis Moureau in Tepebaşı in the fencing salle of the Union Française where the French master was instructing the officials of the French Embassy. As an officer in the Ottoman army Muallim Hüsnü Bey was not allowed to do his fencing exercises in this fencing salle and had to take lessons from the French master in secret. In 1903, it was sultan Abdülhamid II himself who allowed Muallim Hüsnü Bey to be in contact with the Italian Embassy in order to organize a fencing competition

between an Italian and Turkish team. The fencing activities of Muallim Hüsnü Bey led to the establishment of the Turkish Fencing Federation (Türkiye Eskrim Federasyonu) which is the governing body for the sport of fencing in Turkey since its foundation in 1923. The officer Salih Fuat Balkan (1887-1970) who was a student of Muallim Hüsnü Bey and an Olympic fencer became its first president.

Research Background. The study of sports terminology is not only about naming techniques or equipment. It also offers a way of tracing how a sport is transmitted across cultures, how institutions shape language, and how older lexical material survives within a modern technical register. Fencing is a particularly good case in this respect. It has deep military roots, but its modern form emerged through a process of international codification, standardization, and pedagogical transmission. Because of this двой nature, fencing terminology often preserves older layers while at the same time absorbing newer, internationally circulating forms.

The Turkish case is especially revealing. Turkish sport-fencing terminology stands at the intersection of at least two historical processes. On the one hand, it has access to an older lexical base linked to Turkic and Ottoman military culture. On the other hand, the modernization of fencing in the late Ottoman and early Republican periods brought Turkish into close contact with the dominant European terminology of the sport, above all through French. The result is not a purely borrowed vocabulary, but neither is it an untouched native system. What we find instead is a layered terminology in which inherited forms, adapted borrowings, and hybrid expressions coexist.

This makes Turkish fencing terminology interesting from a broader linguistic point of view as well. The question is not simply whether a term is native or foreign in origin. More important is how different lexical strata are integrated into a single working system. In Turkish, this question is especially meaningful because the language is agglutinative. Borrowed stems do not remain external to the language, but can be absorbed into Turkish morphology, while inherited roots continue to produce new and transparent formations. In other words, the history of the terminology is not only a history of borrowing, but also a history of adaptation and internal restructuring.

For this reason, the present study approaches Turkish sport-fencing terminology as a historically layered lexical field. The broader background of the article is therefore shaped by three related concerns: how an international sports vocabulary enters a local language, how older lexical material is preserved or refunctionalized within a modern technical domain, and how the internal morphological structure of Turkish helps organize the resulting terminology.

The study of sports terminology is not only about naming techniques or equipment. It also offers a way of tracing how a sport is transmitted across cultures, how institutions shape language, and how older lexical material survives within a modern technical register. Fencing is a particularly good case in this respect. It has deep military roots, but its modern form emerged through a process of international codification, standardization, and pedagogical transmission. Because of this двой nature, fencing terminology often preserves older layers while at the same time absorbing newer, internationally circulating forms.

The Turkish case is especially revealing. Turkish sport-fencing terminology stands at the intersection of at least two historical processes. On the one hand, it has access to an older lexical base linked to Turkic and Ottoman military culture. On the other hand, the modernization of fencing in the late Ottoman and early Republican periods brought Turkish into close contact with the dominant European terminology of the sport, above all through French. The result is not a purely borrowed vocabulary, but neither is it an untouched native system. What we find instead is a layered terminology in which inherited forms, adapted borrowings, and hybrid

expressions coexist.

This makes Turkish fencing terminology interesting from a broader linguistic point of view as well. The question is not simply whether a term is native or foreign in origin. More important is how different lexical strata are integrated into a single working system. In Turkish, this question is especially meaningful because the language is agglutinative. Borrowed stems do not remain external to the language, but can be absorbed into Turkish morphology, while inherited roots continue to produce new and transparent formations. In other words, the history of the terminology is not only a history of borrowing, but also a history of adaptation and internal restructuring.

For this reason, the present study approaches Turkish sport-fencing terminology as a historically layered lexical field. The broader background of the article is therefore shaped by three related concerns: how an international sports vocabulary enters a local language, how older lexical material is preserved or refunctionalized within a modern technical domain, and how the internal morphological structure of Turkish helps organize the resulting terminology.

Data and Research Methods. This study takes as its primary dataset the trilingual operational glossary *Fencing Terminology / Terminologie de l'escrime / Eskrim Terminolojisi* (hereafter ET), from which 195 unique Turkish headwords were extracted and normalized. Normalization involved the harmonization of spellings to modern Turkish orthography, including diacritics, hyphenation, and capitalization; duplicate surface variants were merged under a base lemma (e.g. *Parat* 1–9 → *Parat*), while conventional multiword technical collocations were retained as lexical units. The Turkish-English-French alignment of ET provides the framework for distinguishing strictly sport-internal technical terminology (weapons, actions, equipment, officiating) from competition-management and governance vocabulary such as licensing, classification, categories, scoring, and penalties.

The ET glossary remains the principal corpus of the present study. A second body of material, attributed here to Rıza Arseven (hereafter RA), is used only as a supplementary comparative source. RA is consulted in cases where it preserves Turkish equivalents that are absent from ET or lexically different from the ET headwords, but it is not merged into the principal ET dataset. This distinction is methodologically important, since the aim is to preserve ET as the main lexical base of the article while still documenting additional evidence for alternative Turkish lexicalizations of fencing terminology.

Etymological classification and historical annotation rely primarily on three reference works. First, Sir Gerard Clauson's *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish* (cited throughout as ED) serves as the main point of reference for inherited Turkic roots, early attestations, and derivational patterns; the prefatory remarks and consolidated suffix inventory are also used for methodological consistency. Second, Gülensoy's two-volume Türkçe Köken Bilgisi Sözlüğü is used especially for later Turkish lexical developments and for the evaluation of native derivations as against borrowings in Ottoman and modern Turkish. Third, Nişanyan Sözlük is consulted chiefly for donor-language labels, later attestations, and the historical pathways of Ottoman and modern loanwords. These sources are therefore used in a differentiated way according to the character of the lexical item under discussion.

The morphological analyses in the corpus table follow a Turkic derivational framework, with segmentations distinguishing the lexical base from productive suffixes and verbal morphology.[1] The purpose of these segmentations is not purely for-

[1] The derivational framework includes, among others, suffixes such as -lIk, -CI, -lI / -sIz, -CA, -CIk, -mA / -mE, -Iş / -iş, -Im / -ım, denominal *-lA-*, and on verbal stems causative, passive, reflexive/middle, reciprocal, and inchoative morphology. Analyses were checked against ED, "Suffixes," and corroborated where relevant through Gülensoy.

mal. Rather, they make it possible to determine whether a term reflects direct borrowing, internal derivation, semantic extension, descriptive reformulation, or hybrid formation. Analyses were checked entry by entry against ED, especially the suffix inventory, and corroborated where necessary through Gülensoy.

Loanword identification proceeds on two convergent criteria. First, modern fencing terminology is often formally recognizable through direct correspondences between the Turkish headword and its French or English equivalent in ET, as in *flöre* ↔ *fleuret* or *parat* ↔ *parade*. Second, donor-language labels and chronological notes were verified through ED, Gülensoy, and Nişanyan, depending on whether the item belonged primarily to the early Turkic, Ottoman, or modern lexical layer. In this way, the analysis does not treat the terminology as a uniform set of borrowings, but as a lexicon composed of several intersecting historical strata.

The central working hypothesis of the article is that Turkish sport-fencing terminology has a hybrid lexical structure. One part of the corpus belongs to the modern international layer and consists largely of French and Italian loanwords; another reflects an older Ottoman Arabic-Persian stratum; and a third consists of native Turkic or Turkic-derived formations, including hybrid calques in which borrowed and native elements coexist within the same expression. The analysis is organized accordingly.

The Sport Fencing Corpus

The ET glossary constitutes the principal lexical corpus of the present study. Since it serves as the main empirical base of the article, it is treated as the primary dataset throughout the analysis. Owing to its size, the full normalized ET corpus is presented separately in Appendix 1, while only selected summary tables and analytical subsets are discussed in the main body of the article. The appendix includes the Turkish headwords extracted from ET together with their morphological segmentation, etymological classification, glossary equivalents, earliest attestations where relevant, and source references.

The agglutinative nature of Turkish

Turkish is an agglutinative language, and this feature is directly relevant to the structure of fencing terminology in the corpus. In agglutinative morphology, lexical bases combine with derivational and inflectional suffixes in a largely segmentable way, so that the internal structure of many forms remains transparent. For the present study, what matters is not the typological label in itself, but the fact that Turkish can generate technical vocabulary through productive suffixation and compounding rather than through direct borrowing alone (Göksel & Kerslake, 2005; Kornfilt, 1997; Lewis, 2001; Johanson & Csató, 1998).

This is already visible in several ET forms built on inherited Turkic stems. Examples such as *vuruş* ‘hit’ (< *vur-* + *-uş*), uyarı ‘warning’ (< *uyar-* + *-ı*), *uzanma* ‘extension’ (< *uz-* + *-an-* + *-ma*), and *üsteleme* (< *üst* + *-le-* + *-me*) show that Turkish fencing terminology includes a stratum of internally analyzable formations. These are not isolated curiosities, but regular products of well-known Turkic derivational patterns documented both in historical lexicography and in modern grammatical descriptions (Clauson, 1972; Göksel & Kerslake, 2005; Gülensoy, 2007).

The same agglutinative framework also helps explain the hybrid character of the lexicon. Borrowed stems, once integrated into Turkish usage, may enter native derivational and inflectional patterns, while inherited stems continue to generate new technical expressions. For this reason, the fencing vocabulary is not divided into two separate worlds, one native and one borrowed. Rather, the corpus shows interaction between several lexical layers: direct European loans, older Ottoman Arabic-Persian items, and Turkic formations, including mixed and partially calqued expressions (Göksel & Kerslake, 2005; Johanson & Csató, 1998).

From a historical point of view, this is also consistent with the evidence of Turkic lexicography. Clauson’s dictionary repeatedly analyzes

early Turkic material in terms of lexical base plus suffix, and its suffix inventory makes clear how central derivation is to the historical structure of the lexicon (Clauson, 1972, Preface; 1972, "Suffixes"). The fencing corpus offers a small but clear demonstration of the same broader fact: Turkish terminology can expand not only by lexical importation, but also by internal morphological formation and by the adaptation of borrowed material to Turkish structural patterns (Clauson, 1972; Gülensoy, 2007).

In this sense, the agglutinative profile of Turkish is not just a background typological feature. Within the fencing corpus, it is an active mechanism that helps shape the terminology itself. This becomes especially important in the analysis that follows, where direct loanwords, native formations, and hybrid calques must be examined not as isolated phenomena, but as interacting parts of a single layered lexicon.

Table 1. Selected derivational patterns in the ET corpus

Term	Morphological structure	Meaning
Vuruş	vur- + -uş	hit
Uyarı	uyar- + -ı	warning
Uzanma	uz- + -an- + -ma	extension
Üsteleme	üst + -le- + -me	remise
Geçerli vuruş	geç- + -er + -li + vur- + -uş	valid hit
Geçersiz vuruş	geç- + -er + -siz + vur- + -uş	non-valid hit

Analysis. Turkish sport-fencing terminology has a clearly hybrid lexical structure. The corpus does not consist of a single homogeneous layer, but of several interacting strata. On the one hand, it contains inherited Turkic roots and Turkic-derived formations; on the other, it incorporates borrowed vocabulary from different historical periods. In broad terms, the borrowed material falls into two main layers: an older Ottoman Arabic-Persian stratum associated especially with evaluative, administrative, and general action vocabulary, and a modern French-Italian layer that provides much of the sport's technical metalanguage, including the names of weapons, actions, equipment, and organizational categories. This stratified profile corresponds closely to the working hypothesis of the present study.

Within the ET corpus of 195 items, 110 are classified here as Turkic or Turkic-derived (56.4%), while 85 are treated as loanwords (43.6%). This numerical balance already suggests that Turkish fencing terminology cannot be described simply as a borrowed technical lexicon. The inherited and internally formed component remains strong, even though the modern international layer is highly visible in the technical vocabulary of the sport.

The Ottoman layer is represented above all by Arabic items, which cluster especially in domains connected with conduct, evaluation, officiating, and more general action terminology. Representative examples include *hareket* 'movement' (< Ar. *ḥaraka*), *hedef* 'target', *hücum* 'attack' (< Ar. *hujūm*), *ikaz* 'warning', *ihlal* 'infringement', *intikal* 'transfer', *iptal* 'cancellation', *müsabaka* 'competition', *rakip* 'opponent', and *silah* 'weapon'. Persian elements are fewer, but still present, for example in forms such as *çapraz* 'diagonal', *çorap* 'sock', and kırmızı 'red' (Nişanyan Sözlük, n.d.; *Eskrim Terimleri*, n.d.).

By contrast, the modern technical core is largely French, with some Italian mediation in certain cases. This layer includes forms such as *flöre* (< Fr. *fleuret*), *epe* (< Fr. *épée*), *fleş* (< Fr. *flèche*), *parat* (< Fr. *parade*), and *ripost* (< Fr. *riposte*), as well as a substantial part of the organizational and infrastructural vocabulary, including *pist* (< Fr. *piste*), *kategori* (< Fr. *catégorie*), *klasman* (< Fr. *classement*), *lisans* (< Fr. *licence*), and *organizasyon* (< Fr. *organisation*). The trilingual alignment of ET makes this donor relationship particularly transparent.

At the same time, the corpus also preserves a robust internally analyzable Turkic layer. Forms

such as *vuruş*, uyarı, *uzanma*, *üsteleme*, and kılıç show that Turkish fencing terminology was not built only through lexical importation. Native roots remain productive, especially in the formation of action nouns, technical expressions, and descriptive terms. From a synchronic point of view, this internally formed layer coexists with borrowed material within a single functioning terminology. From a diachronic point of view, it shows that inherited Turkic resources remained active even in a lexicon strongly shaped by external influence (Clauson, 1972; Gülensoy, 2007).

This stratification is therefore functional as well as historical. Arabic-Persian loans tend to cluster in vocabulary connected with rules, evaluation, and officiating, whereas French loans dominate the specifically technical lexicon of modern sport fencing. Native Turkic and Turkic-derived forms are especially visible in basic movement descriptions, contact actions, orientation and spatial terminology, and a number of tactical expressions. In practice, however, all these layers interact within the same system. Once established in Turkish, borrowed stems can take Turkish suffixes and participate in native morphological patterns, so that the lexicon is synchronically unified even where it remains historically layered.

In addition to this historical stratification, the inherited and internally analyzable part of the corpus can also be classified according to functional role in fencing kinematics and spatial organization. The main operational domains include: (i) elementary movement, as in *yürü-* → *yürüyüş* and *uz-* → *uzanma*; (ii) contact action, as in *vur-* → *vuruş*; (iii) spatial orientation and geometry, as in aşağı, *içeri*, *çizgi*, and doğrultu; and (iv) initiation and organization, as in *baş-* → *başlama*. These groupings are functional rather than genealogical, but they help show how Turkish lexical material structures the action space of the sport.

Taken together, these observations support the view that Turkish fencing terminology is neither purely borrowed nor purely inherited. It is better understood as a layered and hybrid lexicon in which native Turkic roots, Ottoman Arabic-Persian vocabulary, and modern European technical loans coexist and interact. This mixed structure is not accidental, but one of the central characteristics of the corpus itself.

Table 2. Corpus overview and etymological distribution in the ET dataset

Metric	Count	Percentage
Total items	195	—
Turkic / Turkic-derived	110	56.4%
Loanwords	85	43.6%

Loanwords by source (n = 85)

Source	Count	% of loanwords
French	41	48.2%
Arabic	32	37.6%
Persian	4	4.7%
Italian	4	4.7%
Greek	1	1.2%
German	1	1.2%
English	1	1.2%
Arabic/Persian (mixed)	1	1.2%

These totals are lemma-based (e.g. *Parat* 1–9 collapsed to *Parat*) and are therefore conservative; they describe lexical distribution by type rather than token frequency in actual discourse.

The numerical profile confirms that the corpus is mixed: the Turkic element remains strong, while the loanword component is dominated by French and Arabic, with smaller contributions from other sources.

Results. The results of the analysis confirm the main assumption of this study: Turkish sport-fencing terminology is neither a purely inherited lexical system nor a terminology built simply through borrowing. Rather, it is a layered and hybrid field in which older Turkic material, Ottoman-era vocabulary, and modern international terms all play a role.

In the ET corpus of 195 normalized headwords, 110 items, or 56.4%, were classified as Turkic or Turkic-derived, while 85 items, or 43.6%, were classified as loanwords. This already gives a fairly clear picture. Even though the international character of modern fencing is immediately visible in the terminology, the Turkish element remains slightly dominant in the corpus as a whole. Since these figures are based on lemmas rather than actual frequency in use, they should be understood as showing the lexical composition of the corpus, not the frequency of use in real discourse.

Within the borrowed stratum, French and Arabic stand out very clearly. French is the strongest source of modern technical terminology and is especially prominent in the naming of weapons, actions, equipment, and competition-related terminology. Arabic, by contrast, appears more strongly in evaluative, administrative, officiating, and more general action-related vocabulary. Persian and Italian are present as well, though on a much smaller scale, while Greek, German, and English appear only marginally.

At the same time, the corpus preserves a substantial Turkic layer that is not only historically important but also structurally transparent. Many Turkic and Turkic-derived forms remain clearly analyzable and are especially visible in the language of movement, contact actions, spatial orientation, and descriptive tactical terms. This means that Turkish fencing terminology was not built through importation alone. Internal lexical resources continued to play an active role in shaping the terminology.

The results also underline the importance of Turkish morphology in this process. Because Turkish is agglutinative, both inherited and borrowed forms can be integrated into productive derivational patterns. This makes it possible not only to identify older lexical layers more clearly, but also to see how international terminology is absorbed into Turkish rather than simply copied unchanged.

The supplementary RA material supports the same general conclusion. It shows that, alongside the more internationalized terminology represented in ET, there also existed earlier or more transparent Turkish alternatives. This suggests that the history of Turkish fencing terminology involved not only borrowing, but also adaptation, lexical substitution, and hybrid reformulation. Taken together, the results point to a terminology that reflects both linguistic continuity and the pressures of international standardization.

In appendix 2 we discussed some fundamental items of Turkish sports fencing published by Arseven in his 1976 study. The RA corpus which is older than the recent ET corpus shows that the international sports fencing terminology was not adopted in Turkish exclusively through direct borrowing. In a number of cases, Turkish also generated more transparent equivalents by drawing on native derivation or on hybrid calquing. In conclusion, comparing similar lexical items of the RA corpus and with those of the ET corpus demonstrates that the Turkish sport fencing terminology has become more "internationalized" and less "Turkic" over time. This tension can be explained by the fact that the internationalization of the fencing sport is further intensifying. The exchanges of fencing masters, foreign internships and training camps for fencers, the establishments of international fencing academies, the increase of world cup and grand prix competitions even for youth fencers and the live coverage of fencing compttitions on social media, quite often in English all contribute to the use of the international variant, even if there is a local variant for the same expression available. It would be interesting to study this tension between global and local as a function of time and in the context of language change in the framework of the language concerned having to do with the pressure of global languages not only restricted to the sports fencing terminology.

Appendix 1. Full ET Corpus Table

This table presents the full normalized ET corpus used in the present study. The table includes the Turkish headwords extracted from

Eskrim Terminolojisi, together with their morphological segmentation, etymological classification, English and French glossary equivalents, earliest attestations where relevant, and main etymological sources. Duplicate surface variants were merged under a base lemma, while multi-word technical collocations were retained as lexical units.

Table 1. Full ET Corpus Table

TR Term	Morphology (root + suffixes)	Etymology	Type	EN (glossary)	FR (glossary)	First Attestation (root)	Sources
Aksiyonu durdurma	Loan phrase (from Fr. *action* + TR *durdur-* "stop" + -ma)	Fr. *action* + TR verb	Loanword (hybrid)	Arretez	Arrêt	dur- "to stop" attested Orkhon	Clauson; Eskrim Terimleri
Ağırlık	ağır "heavy" + -lIk (noun suffix)	Native TR	Derived noun	Test weight	Test poids	Orkhon (8th c.)	Clauson, Gülensoy
Aldatma	aldat- "to deceive" + -ma	Native TR	Derived noun	Deception	Dérobement	DLT (11th c.) for aldat-	Clauson, Gülensoy
Analiz	From Fr. *analyse*	Loanword	Loanword	Analysis	Analyse	–	Nişanyan; Eskrim Terimleri
Angajman	From Fr. *engagement*	Loanword	Loanword		Engagement	19th c.	Eskrim Terimleri
Angard	From Fr. *en garde*	Loanword	Loanword	On Guard	En Garde	19th c.	Eskrim Terimleri
Aşağı	aşa- "to descend" + -ğı (adv. suffix)	Native TR	Derived adverb	Too low	Trop bas	DLT (11th c.)	Clauson
Aşağı-dışarı doğrultu	aşa- "descend" + -ğı + TR doğrultu (doğr- "straighten" + -ul- + -tu)	Compound (native)	Derived forms	Outside the lower right line	Dehors la ligne basse-droite	doğr- Orkhon	Clauson, Gülensoy
Aşağı-içeri doğrultu	aşa- "descend" + iç "inside" + doğr- "straighten"	Compound (native)	Derived forms	Outside the lower left line	Dessous la ligne basse-gauche	iç "inside" Orkhon	Clauson
Atağın ana yönü	at- "throw, attack" + -ak/-ağ + possessive; yön "direction"	at- native, yön native	Derived phrase	Line	Ligne	at- Orkhon	Clauson
Atağın bitmesinde başarılı olamayan parat	baş "head, start" + -ar (verb) + -ı (noun); parat < Fr. *parade*	Hybrid (TR + Fr.)	Mixed (loan + native)	Mal-parry	Parade insuffisante	baş Orkhon	Clauson; Eskrim Terimleri
Atak	< Fr. *attaque* via It.	Loanword	Loanword	Attack	Attaque	19th c.	Eskrim Terimleri
Atak o fer	< Fr. *attaque au fer*	Loanword	Loanword	Attack on the blade	Attaque au Fer	19th c.	Eskrim Terimleri
Avantaj	< Fr. *avantage*	Loanword	Loanword	Gaining ground	Avantage	19th c.	Eskrim Terimleri

Avuç içi aşağıda	avuç < av- "grasp" + -uç; phrase with native elements	Native TR	Derived noun	Pronation	Pronation	DLT (11th c.)	Clauson
Avuç içi yukarıda	Same as above	Native TR	Derived noun	Supination	Supination	–	Clauson
Baleystrâ hamle	< It./Fr. *balestra* "leap, bound"	Loanword	Loanword	Balestra	Balestra	19th c.	Eskrim Terimleri
Baraj	< Fr. *barrage*	Loanword	Loanword	Barrage	Barrage	19th c.	Eskrim Terimleri
Basit atak	basit < Ar. *basīṭ* "simple" + Fr. atak	Hybrid loan	Loanword	Simple	Attaque simple	Ottoman	TR etym. refs
Başkan	baş "head" + -kan (agent suffix)	Native TR	Derived noun	Director/ President	Directeur	Ottoman	Gülensoy
Başlama çizgisi	baş "head, start" + -la- + -ma + çiz- "draw" + -gi	Native TR	Derived noun	On guard line	Ligne en garde	baş, çiz- Orkhon	Clauson, Gülensoy
Bate	< Fr. *battement*	Loanword	Loanword	Beat	Battement	19th c.	Eskrim Terimleri
Beyazlar	beyaz < bey "lord, white" + -az adj. suffix; plural -lar	Native TR	Derived adj./noun	Whites	Tenue	Orkhon (for bey)	Clauson
Birleşik (Kompoze) atak	bir "one" + -leş- "become united" + -ik; + Fr. atak	Hybrid	Derived + loan	Compound	Attaque composée	bir Orkhon	Clauson; Eskrim Terimleri
Birleşik fleş ve hamle	birleşik (native) + fleş (Fr.) + hamle (Ar.)	Hybrid	Mixed loan/ native	Flunge	Flunge	hamle < Ar.	TR etym. refs
Buton	< Fr. *bouton*	Loanword	Loanword	Button	Mouche, Bouton	19th c.	Eskrim Terimleri
Ceket	< Fr. *jaquette*	Loanword	Loanword	Jacket	Veste	19th c.	Nişanyan
Ceza	< Ar. *jazāʾ*	Loanword	Loanword	Penalty	Pénalisation	Ottoman	TR etym. refs
Çapraz yürüyüş	çapraz < Pers. čaprās; yürü- native verb	Hybrid	Loanword compound	Cross	Passe avant / arrière	Ottoman	TR etym. refs
Çekimser	çek- "pull" + -im + -ser	Native TR	Derived adj.	Abstain	Abstention	Ottoman	Gülensoy
Çeyrek final	çeyrek < Pers. čārak "quarter" + Fr. final	Hybrid	Loanword compound	Quarter final	Quart de finale	Ottoman / 19th c.	TR etym. refs
Çift parat-ripost	çift "double" (native TR) + parat < Fr. parade + ripost < Fr. riposte	Hybrid	Mixed	Double-time	Contre-attaque	çift Orkhon	Clauson
Davet	davet < Ar. *daʿwa(t)*	Loanword	Loanword	Invitation	Invite	Ottoman	TR etym. refs

Degaje (boşaltma, aldatma)	< Fr. *dégager*	Loanword	Loanword	Counter-disengage / Disengage	Contre-dégagement / Dégagement	19th c.	Eskrim Terimleri

Direkt atak	direkt < Fr. *direct* + atak < Fr. *attaque*	Loan	Loanword	Direct	Coup droit	19th c.	Eskrim Terimleri
Dobl.	< It. *raddoppio* (Fr. doblé)	Loan	Loanword	Raddoppio	Raddoppio	19th c.	Eskrim Terimleri
Dolanma	dol- "to wrap, wind" + -an- + -ma	Native TR	Derived noun	Turning round	Contre-dégagement	Orkhon	Clauson
Dostluk maçı / Komba (sayılı)	dost (Pers.) + -luk + maç (Fr. match); komba (Fr. *combat*)	Hybrid	Loanword	Bout / Match	Match	Ottoman / 19th c.	TR etym. refs; Eskrim Terimleri
Dur!	dur- "to stop, stand"	Native TR	Original verb	Stop!	Halte!	Orkhon	Clauson
Düğme yayı	düğ- "to knot" + -me (noun) + yay "spring"	Native TR	Derived compound	Spring of the point	Pommeau	DLT	Clauson
Dürtüş (kılıç)	dürt- "to poke" + -üş	Native TR	Derived noun	Thrust	Coup de pointe	Ottoman	Gülensoy
Ekipman	< Fr. *équipement*	Loan	Loanword	Equipment	Équipement	19th c.	Eskrim Terimleri
El hakemi / yan hakem	el "hand" (native) + hakem < Ar. ḥakam	Hybrid	Mixed	Judges	Juge	Orkhon (el) / Ottoman (hakem)	Clauson; TR etym. refs
Eldiven	el "hand" + -diven (Iranian element)	Part loan	Derived compound	Glove	Gant	Ottoman	Gülensoy, Nişanyan
Elektrik bağlantı kablosu	elektrik < Fr. *électrique* + bağla- native	Hybrid	Loanword compound	Bayonet	Baïonnette	–	Eskrim Terimleri
Elektrikli / iletken yelek	elektrik < Fr. + yelek (native)	Hybrid	Mixed	Lame'	Plastron électrique	Ottoman (yelek)	Gülensoy
Eleme	ele- "to sift, choose" + -me	Native TR	Derived noun	Elimination	Élimination	DLT (11th c.)	Clauson
Epe	< Fr. *épée*	Loan	Loanword	Epee	Épée	19th c.	Eskrim Terimleri
Eskrim ayakkabısı	eskrim < Fr. *escrime* + ayak "foot"	Hybrid	Mixed	Fencing shoes	Chaussure d'escrime	Orkhon (ayak)	Clauson; Eskrim Terimleri
Eskrim çantası	eskrim (Fr.) + çanta (Pers. čanta)	Hybrid	Loanword	Fencing bag	Valise d'escrime	Ottoman	TR etym. refs
Eskrim çorabı	eskrim (Fr.) + çorap (Pers. čorap)	Hybrid	Loanword	Fencing socks	Chaussette d'escrime	Ottoman	TR etym. refs
Eskrim salonu / kulübü	eskrim (Fr.) + salon (Fr.) / kulüp (Fr.)	Loan	Loanword	Salle	Salle d'armes	19th c.	Eskrim Terimleri

Eskrim yapmak	eskrim (Fr.) + yap- “do”	Hybrid	Mixed	Play!	Allez!	Orkhon (yap-)	Clauson
Eskrim zamanı	eskrim (Fr.) + zaman < Ar. *zamān*	Hybrid	Mixed	Fencing time	Temps d’escrime	Ottoman	TR etym. refs
Eşleşme	eş “pair, mate” + -leş- + -me	Native TR	Derived noun	Match	Match	DLT	Clauson
FIE onaylı	Fr. acronym (Fédération Internationale d’Escrime) + TR onay “approval”	Hybrid	Loanword phrase	Homologated	Homologué	–	Eskrim Terimleri
Final	< Fr. *finale*	Loan	Loanword	Final	Finale	19th c.	Eskrim Terimleri
Fleş	< Fr. *flèche*	Loan	Loanword	Fleche / Arrow	Flèche	19th–20th c.	Eskrim Terimleri
Flöre	< Fr. *fleuret*	Loan	Loanword	Foil	Fleuret	19th c.	Eskrim Terimleri
Fransız kabze	< Fr. *poignée droite* “French grip”	Loan	Loanword	French Grip	Poignée droite	19th c.	Eskrim Terimleri
Frözman	< Fr. *froissement*	Loan	Loanword	Froissement	Froissement	19th–20th c.	Eskrim Terimleri
Galibiyet / zafer	galibiyet < Ar. *ghālibiyya*; zafer < Ar. *ẓafar*	Loan	Loanword	Victory	Victoire	Ottoman	TR etym. refs

Geçerli dokunma	geç- “to pass” + -er + -li; dokun- “touch” + -ma	Native TR	Derived adj. + noun	Point	Touche	Orkhon (geç-)	Clauson
Geçerli vuruş	geç- + -er + -li + vur- “to strike” + -uş	Native TR	Derived forms	Valid hit	Touche valable	Orkhon (vur-)	Clauson
Geçersiz vuruş	geç- + -er + -siz (neg.) + vur- + -uş	Native TR	Derived forms	Non-valid hit	Touche non-valable	Orkhon (geç-)	Clauson
Geri çekilme	ger- “bend back” + -i; çek- “pull” + -il- + -me	Native TR	Derived compound	Retreat	Retraite	DLT	Clauson
Göğüs koruyucu	göğüs (native “chest”) + koru- “protect” + -yucu (agent)	Native TR	Derived compound	Chest protector, Guard	Plastron	Orkhon	Clauson
Göster	gör- “see” + -ster (causative)	Native TR	Derived verb	Straight arm	Feinte	Orkhon	Clauson
Gösteriş	gör- “see” + -iş (noun)	Native TR	Derived noun	Feint	Feinte	Orkhon	Clauson
Hakem	< Ar. *ḥakam* “judge”	Loan	Loanword	Referee	Arbitre, Président	Ottoman	TR etym. refs
Hamle	< Ar. *ḥamla* “charge, attack”	Loan	Loanword	Lunge	Fente	Ottoman	TR etym. refs

İletken kablo	ilet- "to transmit" + -ken + kablo < It./Fr. *cable*	Hybrid	Mixed	Conductive bib	Câble	DLT (ile-) / 19th c. (cable)	Clauson; Eskrim Terimleri
İtalyan kabze	< It. *poignée italienne*	Loan	Loanword	Italian Grip	Poignée italienne	19th c.	Eskrim Terimleri
Kablo fişi	kablo < It./Fr. *cable* + fiş < Fr. *fiche*	Loan	Loanword	Two Prong	Fil de corps fleuret/ sabre	19th c.	Eskrim Terimleri
Kategori	< Fr. *catégorie*	Loan	Loanword	Class	Catégorie	19th–20th c.	Eskrim Terimleri
Kılıç	kıl- "to do, perform" + -(I) ç (instrumental suffix)	Native TR	Derived noun	Sabre	Sabre	Orkhon	Clauson
Kırmızı kart	kırmızı < Pers. *qirmiz* "red" + kart < Fr. *carte*	Hybrid	Loanword	Red Card	Carton rouge	Ottoman	TR etym. refs
Klasman	< Fr. *classement*	Loan	Loanword	Class	Classe, Catégorie	20th c.	Eskrim Terimleri
Kol vuruşu	kol "arm" + vur- "strike" + -uş	Native TR	Derived compound	Arm-hit	Coup au bras	Orkhon	Clauson
Kolluk (kılıç)	kol "arm" + -luk (instrumental suffix)	Native TR	Derived noun	Cuff	Manchette	Ottoman	Gülensoy
Koltukaltı vuruşu	koltuk "armpit" (native compound) + vur- + -uş	Native TR	Derived compound	Side-hit	Coup de flanc	Orkhon	Clauson
Komba	< Fr. *combat*	Loan	Loanword	Assault	Assaut	19th c.	Eskrim Terimleri
Kontr atak	< Fr. *contre-attaque*	Loan	Loanword	Counter-attack	Contre-attaque	19th c.	Eskrim Terimleri
Kontr bate	< Fr. *contre-temps / contre-battement*	Loan	Loanword	Counter-Change-Beat	Contre-temps	19th c.	Eskrim Terimleri
Kontr-parat	< Fr. *contre-parade*	Loan	Loanword	Counter-parry	Contre-parade	19th c.	Eskrim Terimleri
Kontr-ripost	< Fr. *contre-riposte*	Loan	Loanword	Counter-riposte	Contre-riposte	19th c.	Eskrim Terimleri
Kontr-ripost (Second Intention)	< Fr. *seconde intention*	Loan	Loanword	Second Intention	Seconde intention	19th c.	Eskrim Terimleri
Kontr-Tempo-Zaman	< Fr. *contre-temps* + TR zaman < Ar.	Hybrid	Loanword	Broken Time	Changement de rythme	Ottoman	TR etym. refs
Kontr-zaman	< Fr. *contre-temps*	Loan	Loanword	Counter-time	Contre-temps	19th c.	Eskrim Terimleri
Kora kor	< Fr. *corps-à-corps*	Loan	Loanword	Corps-à-corps	Corps-a-corps	19th c.	Eskrim Terimleri
Kruvaze	< Fr. *croisé*	Loan	Loanword	Semi-bind	Croise	19th c.	Eskrim Terimleri

Kule / Kaydırma	kule < Fr. *coulé* / kaydırma < kay- "slide" + -dır- + -ma	Mixed	Loanword + native	Glide / Graze	Coulé	Orkhon (kay-)	Clauson
Kupe	< Fr. *coupé*	Loan	Loanword	Cut-over	Coupé	19th c.	Eskrim Terimleri

Lam	< Ar. *lām* (Arabic letter used in notation)	Loan	Loanword	Blade	Lame	Ottoman	Eskrim Terimleri
Liğman	< Fr. *liement*	Loan	Loanword	Bind	Liement	19th c.	Eskrim Terimleri
Lisans	< Fr. *licence*	Loan	Loanword	Licence	Licence	19th–20th c.	Eskrim Terimleri
Marajin	< Fr. *maraging* (steel)	Loan (technical)	Loanword	Maraging	Acier maraging	20th c.	Eskrim Terimleri
Maske	< Fr. *masque*	Loan	Loanword	Mask	Masque	19th c.	Eskrim Terimleri
Mesafe	< Ar. *masāfa*	Loan	Loanword	Measure	Mesure	Ottoman	TR etym. refs
Opoze	< Fr. *opposition*	Loan	Loanword	Opposition	Opposition	19th c.	Eskrim Terimleri
Öncelik	ön "front" + -celik (abstract suffix)	Native TR	Derived noun	Priority	Priorité	Ottoman	Gülensoy
Orta	orta "middle" (primitive noun)	Native TR	Original	–	–	DLT (11th c.)	Clauson
Ortalama	orta + -la- (verb) + -ma (noun)	Native TR	Derived noun	–	–	Ottoman	Gülensoy
Organizasyon	< Fr. *organisation*	Loan	Loanword	Organization	Organisation	19th–20th c.	Eskrim Terimleri

Pantalon	< Fr. *pantalon*	Loan	Loanword	Pants	Pantalon	19th c.	Eskrim Terimleri
Parat (1–9)	< Fr. *parade* (defensive move)	Loan	Loanword	Parry (Prime, Seconde, Tierce, etc.)	Parade (Prime – Neuvieme)	19th c.	Eskrim Terimleri
Pas	< Fr. *passé*	Loan	Loanword	Passé	Coup passé	19th c.	Eskrim Terimleri
Pasat di sotto	< It. *passata sotto*	Loan	Loanword	Passata sotto	Passata sotto	19th c.	Eskrim Terimleri
Pist	< Fr. *piste*	Loan	Loanword	Piste	Piste	19th c.	Eskrim Terimleri
Plastron	< Fr. *plastron*	Loan	Loanword	Underarm protector	Plastron	19th c.	Eskrim Terimleri
Platform	< Fr. *plate-forme*	Loan	Loanword	Platform	Podium, plate-forme	19th–20th c.	Eskrim Terimleri
Pres	< Fr. *pression*	Loan	Loanword	Press	Pression	19th–20th c.	Eskrim Terimleri
Priz de fer	< Fr. *prise de fer*	Loan	Loanword	Overtake	Prise de fer	19th c.	Eskrim Terimleri

Pul	< Fr. *pool*	Loan	Loanword	Pool	Groupe	19th–20th c.	Eskrim Terimleri
Rakip	< Ar. *raqīb* "opponent"	Loan	Loanword	Opponent	Adversaire	Ottoman	TR etym. refs
Ripost	< Fr. *riposte*	Loan	Loanword	Riposte	Riposte	19th c.	Eskrim Terimleri
Sarı kart	sarı "yellow" (native) + kart < Fr. *carte*	Hybrid	Mixed	Yellow Card	Avertissement, carton jaune	Orkhon (sarı)	Clauson; Eskrim Terimleri
Savunma eylemi	sav- "ward off" + -un- + -ma (noun)	Native TR	Derived noun	Defensive action	Défense	Orkhon	Clauson
Sayı	say- "to count" + -ı (noun)	Native TR	Derived noun	Hit	Garde	Orkhon	Clauson
Sayılan bölge	say- + -ılan (participle) + böl- "divide" + -ge	Native TR	Derived compound	Target area	Cible	Orkhon (say-)	Clauson
Selamlama	selam < Ar. *salām* + -la- + -ma	Loan + suffixation	Loan-derived	Salute	Salut	Ottoman	TR etym. refs
Sıra başı	sıra < sır- "to line up" + baş "head" + -ı	Native TR	Derived compound	Seeding	Tête de série	Orkhon	Clauson
Silah (savut)	< Ar. *silāḥ* "weapon"; savut (archaic TR)	Loan + archaic TR	Loanword	Weapon	Arme	Ottoman	TR etym. refs
Siyah kart	siyah < Ar. *siyāh* "black" + kart < Fr. *carte*	Hybrid	Loanword	Black Card	Carton noir	Ottoman	TR etym. refs
Somun	< Gr. *psōmí* "bread" (via Ar./TR)	Loan	Loanword	Pommel (metaphoric "loaf")	Pommeau	Ottoman	TR etym. refs
Süre tutucu	süre < sür- "drive, continue" + -e (noun); tut- "hold" + -ucu	Native TR	Derived compound	Time keeper	Chronométreuse	DLT (sür-)	Clauson
Şlager	< Ger. *Schläger*	Loan	Loanword	Schlager	Schlager	19th c.	Eskrim Terimleri
Tabanca kabze	tabanca < It. *tombacchino* (?) + kabze < Ar. *qabḍa* "handle"	Hybrid	Loanword	Pistol grip	Crosse, poignée orthopédique	Ottoman	TR etym. refs
Takım	takım "set, team" (native)	Native TR	Original noun	Team	Équipe	DLT	Clauson
Tas	taş "stone" (native, later "guard")	Native TR	Original noun	Guard	Coquille	Orkhon	Clauson

Teknik	< Fr. *technique* < Gk. *τεχνικός*	Loan	Loanword	Technique	Technique	19th–20th c.	Eskrim Terimleri

Tempo	< It. *tempo* "time, rhythm"	Loan	Loanword	Tempo	Tempo	19th c.	Eskrim Terimleri
Temas	< Ar. *tamās* "contact"	Loan	Loanword	Contact	Contact	Ottoman	TR etym. refs
Turnuva	< Fr. *tournoi* via It. *torneo*	Loan	Loanword	Tournament	Tournoi	19th c.	Eskrim Terimleri
Uyarı	uyar- "to warn" + -ı	Native TR	Derived noun	Warning	Avertissement	Ottoman	Gülensoy
Uzanma	uz "long" → uza- "stretch" + -n- (inchoative) + -ma	Native TR	Derived verb/ noun	Extension	Extension	Orkhon (uz)	Clauson
Üsteleme	üst "top" + -le- (verb) + -me	Native TR	Derived verb/ noun	Remise	Remise	Orkhon (üst)	Clauson
Vuruş / Sayı	vur- "to strike" + -uş / say- "count" + -ı	Native TR	Derived nouns	Touché	Touché	Orkhon	Clauson
Vuruşma	vur- + -uş + -ma	Native TR	Derived noun	Combat	Combat	Orkhon	Clauson
Vücut kordonu	vücut < Ar. *wujūd* "body" + kordon < Fr. *cordon*	Hybrid	Loanword	Body cord	Câble	Ottoman	TR etym. refs; Eskrim Terimleri
Yan vuruş	yan "side" + vur- "strike"	Native TR	Derived compound	Plaquer	Plaquer	Orkhon	Clauson
Yarı final	yarı "half" (native) + final < Fr.	Hybrid	Mixed	Semifinal	Demi-finale	Orkhon (yarı)	Clauson; Eskrim Terimleri
Yarışma	yarış- "to compete" + -ma	Native TR	Derived noun	Competition	Compétition	Ottoman	Gülensoy
Yenilgi	yen- "defeat, overcome" + -il- (pass.) + -gi	Native TR	Derived noun	Defeat	Défaite	DLT (11th c.)	Clauson, Nişanyan
Yürüyerek hamle	yürü- "walk" + -erek (gerund) + hamle < Ar.	Hybrid	Mixed	Advance	Avancer	Orkhon (yürü-)	Clauson; TR etym. refs

In addition to the ET corpus, the material attributed here to Rıza Arseven (RA) preserves a number of Turkish equivalents that either do not appear in ET as standalone headwords or differ from the lexical choices recorded there. These forms are not incorporated into the principal ET corpus table, since ET remains the primary lexical basis of the present study. They are treated separately here as a supplementary comparative layer. Their importance lies not in replacing the ET material, but in showing that alongside the international loan-based terminology there also existed a tendency toward semantic adaptation, lexical substitution, and the creation of more

transparent Turkish or hybrid equivalents.

A first group of RA forms corresponds to concepts already represented in ET, but through different lexical choices. Thus, where ET records forms such as *basit atak*, *direkt atak*, *kontr atak*, *ripost*, liğman, and *kupe*, RA offers alternatives such as yalın hamle, doğru hamle, karşıt hamleler, karşılık, bağlama, and *kesme*. These forms are particularly relevant because they show that international fencing terminology was not adopted in Turkish exclusively through direct borrowing. In a number of cases, Turkish also generated more transparent equivalents by drawing on native derivation or on hybrid calquing.

A second group consists of forms that do not appear in ET as independent headwords, or at least not as primary lexical entries. This applies to items such as *çevreleme*, *sarma*, *çarpma*, *zaman dürtüsü*, *zaman vuruşu*, *tevkif dürtüsü*, and *tevkif vuruşu*. Their importance lies in the fact that they preserve a more descriptive and morphologically analyzable stratum of terminology. Whereas ET often foregrounds the internationalized fencing lexicon, RA more often makes visible the internal semantic logic by which actions could be rendered in Turkish.

For this reason, the RA material is best understood not as a rival corpus, but as a supplementary lexical witness. It documents a parallel tendency within Turkish terminology formation: instead of reproducing the foreign technical form directly, it sometimes reconstructs the meaning through lexical substitution or descriptive reformulation. In this respect, RA provides especially useful evidence for the hybrid and internally adaptive character of Turkish fencing vocabulary.

Table 2. Appendix 2. Additional or alternative Turkish equivalents in RA

French concept	ET equivalent	RA equivalent	Note
Attaque simple	*Basit atak*	Yalın hamle	RA preserves a more Turkicized equivalent.
Attaque directe	*Direkt atak*	Doğru hamle	RA offers a calqued equivalent.
Attaque composée	*Birleşik (Kompoze) atak*	*Bileşik hamle*	RA gives a more compact hybrid calque.
Contre-attaques	*Kontr atak*	Karşıt hamleler	RA replaces the French loan structure with a Turkish equivalent.
Redoublement / doublé	*Dobl.*	Çiftleme / İkileme	RA preserves Turkish alternatives, one hybrid and one fully Turkic.
Riposte	*Ripost*	Karşılık	RA replaces the French loan with a Turkic derivative.
Liement / bind	Liğman	Bağlama	RA substitutes a transparent Turkic derivative.
Coupe / cut	*Kupe*	*Kesme*	RA preserves a Turkic equivalent.
Contre-dégagement	*Dolanma*; cf. *Degaje (boşaltma, aldatma)*	Karşıt boşaltma	RA gives an explicit calqued counterform.
Enveloppement	—	*Çevreleme / Sarma*	RA records Turkish forms absent as ET headwords.
Choc / hit	—	*Çarpma*	RA records a native action noun absent from ET as headword.
Coup de temps	—	*Zaman dürtüsü / Zaman vuruşu*	RA preserves descriptive hybrid forms.

Coup d'arrêt	—	*Tevkif dürtüsü / Tevkif vuruşu*	RA preserves descriptive hybrid forms.
Directions	Specific ET compounds	*Yönler*	RA uses a broader generic label.
Défense / guard zones	*Savunma eylemi*	*Siperler*	RA uses a different lexical solution.

As Appendix 2 shows, the RA material is valuable not because it displaces the ET corpus, but because it reveals a parallel tendency toward Turkish lexicalization alongside the internationalized fencing vocabulary. This comparative evidence strengthens the central argument of the article: Turkish fencing terminology developed not only through direct lexical borrowing, but also through selective adaptation, semantic translation, and hybrid reformulation within Turkish itself.

Conclusions and Tasks for further Research. In this paper, we have analysed the origin of the Turkish sports fencing terminology. The point of departure is a recent trilingual glossary (Turkish, French, English) of modern sports fencing terminology compiled by Ş. Şadi Karamanoğlu and Ayşe Bekiroğlu under the auspicis of the Turkish Fencing Federation. We have argued that the Turkish sport fencing terminology has a multi-layered, hybrid structure consisting of Turkic/Turkic derived lexical items and loanwords from Arabic and French. The first category of lexical items constitutes the majority with 56.4% of the corpus; the second group of lexical items constitutes 43.6% of the corpus. Decisive in our analysis is the agglutinative nature of the Turkish language which makes it possible to find the original Tukish roots and suffixes with the help of the analytical etymological method. The arabic borrowings are related to Ottoman times; the French borrowings have to do with the internationalization of the modern fencing sports before the First World War in which the French diplomatic and linguistic impact was felt all over the world across languages. Considering the fact that sport fencing became an international sports in the beginning of the 20th century we had expected the hybrid outcome of our research. With the help of thorough etymological analyses we were able to demonstrate the multi-layered, hybrid nature of the Turkish sport fencing terminology.

Our analysis raises important questions for further research.

It would be important for getting further insight into the analysis of modern sport fencing terminology by drawing the historical context into this research, especially for understanding the transfer of military fencing terminology into the terminology of modern sports fencing. What kind of lexical items were lacking or had to reinterpreted from the terminolgy of military fencing in the Ottoman period and as a consequence had to be borrowed from French during the first wave of internationalization?

It would be relevant to repeat this research also for the other non-Turkish Turkic languages, i.e, Kazakh, Uzbek, Kyrgyz and so on and compare what the relation is between the autochtonous and borrewed lexical items in the fencing sports terminology. We expect an asymmetry might popp up between Turkish on the one side and the other non-Turkish Turkic languages that were part of the Sovjet-Union and were in close contact with Russian on the other side. It is to be expected that a part of the sport fencing terminology is borrowed from Russian in the non-Turkish Turkic lamguages. Concerning the borrowed lexical items, Russian in the non-Turkish Turkic languages might even function as an intermediary between the non-Turkish Turkic languages and French that influenced the Russian sport fencing terminology similarly.

Abbreviations

ED = Clauson (1972).

ET = *Eskrim Terminolojisi* (*Fencing Terminology / Terminologie de l'escrime / Eskrim Terminolojisi*).

RA = Rıza Arseven.

DLT = *Dīwān Luġāt at-Türk*.

Fr. = French.

It. = Italian.

Ar. = Arabic.

Pers. = Persian.

Gr. = Greek.

Ger. = German.

Eng. = English.

TR = Turkish.

TR etym. refs = Turkish etymological references.

n.d. = no date.

References:

Arseven, Rıza. (1976). Eskrim Tarihi ve Modern Eskrim. Ankara: Türkiye Eskrim Federasyonu Yayınları. Çetin, Emrah. (2015). The first Article about about Sports in Turkish Press: Ali Ferruh Bey and his article named "Fencing". International Journal of Social Science number 37, p. 149-157. Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2994.

Clauson, S. G. (1972). An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. Oxford: Clarendon Press. [Cited as ED]

Eskrim Terminolojisi. (n.d.). Fencing Terminology / Terminologie de l'escrime / Eskrim Terminolojisi (trilingual glossary). https://www.eskrim.org.tr/userfiles/Sozluk/eskrim.pdf

Gaugler, William M. (1998). The History of Fencing: Foundations of Modern European Swordplay. Bangor, Maine: Laureate Press.

Gaugler, William M. (1997). A Dictionary of Universally Used Fencing Terminology. Bangor, Maine: Laureate Press.

Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). Turkish: A Comprehensive Grammar. London: Routledge. (Later reprints/editions consulted.)

Gülensoy, T. (2007). Türkçe Kökenli Köken Bilgisi Sözlüğü (Vols. 1–2). Ankara.

Johanson, L., & Csató, É. Á. (Eds.). (1998). The Turkic Languages. London: Routledge. (Reissued 2021.).

Keys, Barbara J. (2006). Globalizing Sports: National Rivalry and International Community in the 1930s. Cambridge: Harvard University Press.

Kornfilt, J. (1997). Turkish (Routledge Descriptive Grammars). London: Routledge. (Updated ed. 2010.)

Lewis, G. L. (2001). Turkish Grammar (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Marácz , László. (2024). Hungary and Dutch Fencing Diplomacy after the First World War. International Relations and International Law Journal, 108(4), 25–34. https://doi.org/10.26577/IRILJ.2024.v108-i4-a3.

Marácz, László. (2019). Sabre Fencing and the Remaking of the Hungarian State. Erdélyi Társadalom/Transylvanian Society 17(1), 2019, 19-37. DOI: 10.17177/77171.222.

Nişanyan Sözlük. (n.d.). Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. Retrieved from the official website.

Siekmann, Robert C.R. and Soek, Janwillem. (1998). Basic Documents of International Sports Organisations. Den Haag: Martinus Nijhoff Publishers

Encyclopaedia Britannica. (n.d.). Agglutination [Linguistics entry].

ӘОЖ 811.512.122

Назира Серікқызы Әміржанова
Филология ғылымдарының кандидаты, Назарбаев университеті
Жоғары білім беру мектебінің оқытушысы
E-mail: nazira.amirzhanova@nu.edu.kz
(Астана, Қазақстан)

АЛЬФА ҰРПАҒЫ ЖӘНЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ: ҚАЗАҚ ТІЛІНІҢ ОРФОГРАФИЯСЫН ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары, соның ішінде ChatGPT үлгісі, қазақ тілі орфографиясын оқытуда қолдану мүмкіндіктері мен қиындықтары Альфа ұрпақтың когнитивтік ерекшеліктері контекстінде қарастырылады. Орфографиялық нормалардың фонематикалық, морфонологиялық және семантикалық негізін жазарманға ереже ретінде емес, тілдің ішкі логикасы ретінде меңгертудің тиімділігін көрсетеді. Зерттеу барысында түрлі стильдегі мәтіндерде орфографиялық қателер әдейі енгізіліп, ChatGPT-дің түзету дәлдігі бағаланды: ақпараттық мәтіндерде нәтижелер жоғары, ал күрделі контексте (біріккен сөздер, аффиксоидтық құрылымдар, пунктуация интерференциясы) шектеулер байқалды. ЖИ шешімдері жиілік үлгілеріне және мәнмәтіндік ықтималдыққа сүйенгендіктен, ресми нормативпен әрдайым толық қабыса бермейді. Дегенмен интерактивті диалог, геймификация және жекелендірілген кері байланыс арқылы орфографияны саналы, рефлексивті және әрекетке негізделген форматта оқыту мүмкіндігі кеңейеді.

Тірек сөздер: жасанды интеллект; ChatGPT; орфография; Альфа ұрпақ; оқыту; қазақ тілі

ПОКОЛЕНИЕ АЛЬФА И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и ограничения технологий искусственного интеллекта (ИИ), в частности модели ChatGPT, при обучении орфографии казахского языка в контексте когнитивных особенностей поколения Альфа. Орфографические нормы интерпретируются как проявление внутренней логики языка (фонематический, морфонологический и семантический уровни), а не как набор правил. Эксперимент с намеренно внесёнными ошибками в текстах разных стилей показал высокую точность исправлений в новостных/информационных жанрах и уязвимости в более сложных контекстах (слитное/раздельное написание с аффиксоидами, дефис, интерференция пунктуационных моделей). Поскольку решения ИИ опираются на частотные и контекстуальные вероятностные паттерны, соответствие официальной норме не всегда гарантировано. Вместе с тем интерактивный диалог, геймификация и персонализированная обратная связь позволяют формировать осознанную, рефлексивную и деятельностную орфографическую компетенцию у обучающихся поколения Альфа.

Ключевые слова: искусственный интеллект; ChatGPT; орфография; поколение Альфа; обучение, казахский язык

GENERATION ALPHA AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: NEW OPPORTUNITIES FOR TEACHING KAZAKH ORTHOGRAPHY

Abstract. This article explores the potentials and limitations of artificial intelligence (AI) with a focus on ChatGPT – for teaching Kazakh orthography within the cognitive profile of Generation Alpha. Orthographic norms are framed as the language's internal logic (phonematic, morphonological, and semantic principles) rather than a set of rules to memorize. An experiment with deliberately seeded errors across multiple genres indicates high correction accuracy in informational texts and reduced reliability in complex contexts (compound/affixoid-based word formation, hyphenation, and cross-linguistic punctuation interference). Since AI decisions rely on frequency patterns and contextual probabilities, alignment with official standards is not always ensured. Nevertheless, interactive dialogue, gamification, and personalized feedback enable a more conscious, reflective, and action-oriented approach to orthographic competence for digital-native learners.

Keywords: artificial intelligence; ChatGPT; orthography; Generation Alpha; learning; Kazakh language.

Кіріспе. XX ғасырдан бастап ғалымдар ұрпақтарды әлеуметтік, мәдени және технологиялық факторлар негізінде жіктей бастады. Бұл жіктеу адамдардың құндылықтық бағдарлары мен мінез-құлық үлгілеріндегі айырмашылықтарды түсіндіруге мүмкіндік берді. У. Штраус пен Н. Хау ұсынған ұрпақтар теориясы бойынша, әрбір ұрпақ шамамен 20 жылдық уақыт аралығын қамтиды және бір кезеңнің тарихи, саяси, экономикалық оқиғаларының ықпалында қалыптасады [1]. Осыған сәйкес әлеуметтану мен психология ғылымдарында ұрпақтар төмендегідей ажыратылады:

Үнсіз ұрпақтар (1925-1944 жж.) – соғыстан кейінгі дәуірдің қиындығын көрген, тәртіп пен тұрақтылықты жоғары бағалайтын ұрпақ;

Бэби-бумерлер ұрпағы (1945-1967 жж.) – оптимизм, еңбекқорлық, ұжымшылдық және тұрақты әлеуметтік мәртебеге ұмтылуымен ерекшеленеді;

Х ұрпағы (1967-1984 жж.) – тәуелсіздік пен еркін таңдау құндылықтарын басшылыққа алатын, прагматикалық және технологиялық бейімделгіш адамдар тобы;

Ү ұрпағы немесе миллениалдар (1984-2000 жж.) – өзін-өзі дамытуды, өмір сапасын және жеке еркіндікті жоғары қояды; бұл ұрпақ интернет пен жаһандану дәуірінде қалыптасты;

Z ұрпақ (2000-2010 жж. шамамен) – цифрлық ортада өскен алғашқы буын, олардың когнитивтік процестері жылдам ақпарат алмасуға, көп арналы назарға және визуалды қабылдауға негізделген;

Альфа ұрпақ (2011 жылдан кейін туғандар) – сандық технологиялармен өмір сүретін, виртуалды кеңістік арқылы білім алып, коммуникацияны цифрлық арналарда жүзеге асыратын жаңа буын.

Ұрпақтар теориясын зерттеушілер Альфа ұрпақтың оқу дағдылары жасанды интеллект құралдарын пайдалану арқылы қалыптасып келетінін атап көрсетеді [1]. Бұл ұрпақ цифрлық ортада дүниеге келген алғашқы буын, сондықтан оларды оқыту дәстүрлі әдістерге емес, интерактивті және автоматтандырылған технологияларға сүйенуі тиіс. Мысалы, Данилова өзінің зерттеуінде Альфа ұрпақ жоғары креативтілігімен, қызығушылығының тез өзгеруімен және көшбасшылық қабілетінің ерте

қалыптасуымен ерекшеленеді дейді [2]. Сонымен қатар олар өзіне сенімді, эмоцияға бейімді және ережелер мен қалыптасқан стереотиптерге қарсы тұра алатын мінез-құлық сипаттарымен ерекшеленеді. Осыған байланысты М. МакКриндл Альфа ұрпақтың мұндай ерекшеліктерін олардың цифрлық ортада дүниеге келіп, интернет пен гаджеттерсіз өмір сүріп көрмегендігімен тікелей байланыстырады [3]. Бұл буын цифрлық технологиялар мен желілік коммуникация құралдарының ықпалында өсіп келеді, соның нәтижесінде олардың танымдық және әлеуметтік дамуы өзгеше сипат алып, ерекше когнитивтік бейімделу түрі қалыптасты дейді.

Жалпы, ғалымдар Альфа ұрпақтың когнитивтік ерекшеліктері ретінде төмендегілерді атап көрсетеді: Біріншіден, Альфа ұрпақ дәстүрлі оқыту тәсілдерінен (мысалы, оқулықпен жұмыс, жаттығу, дәріс тыңдау) гөрі интерактивті, мультимедиалық және жасанды интеллектке негізделген білім беру форматтарын жақсы қабылдайды. Зерттеулер көрсеткендей, 8-12 жас аралығындағы балалар күніне орта есеппен 4 сағат 44 минут экран алдында өткізетінін айтып, олардың зейінінің фрагменттелген («клиптік») сипатта екенін көрсеткен [4]. Осы себепті Альфа ұрпақ үшін жиі өзгеріп отыратын, динамикалық әрі визуалды тартымды оқыту форматтарын ойластырған жөн. Екіншіден, дараландырылған әрі мақсатқа бағытталған оқыту жүйесін де ескеруіміз керек. Себебі Альфа ұрпақ ақпарат тасқынына еркін «сүңгіп», керегін іздеп табуды білетін ұрпақ. Дегенмен олар оқу барысында өз қызығушылығы мен деңгейіне бейімделген жеке траекторияны күтеді [4]. Яғни оқу материалын өз қарқынына сәйкес алуды, қажет кезінде жеке кері байланыс алып, тіпті оқылатын тақырыпты таңдауды ұнатады [3]. Сондай-ақ зерттеушілер дайын бағдарламадан гөрі бейімделген әрі икемді оқуды жоғары бағалайтынын және тәжірибе жүзінде орындап үйренгенді жақсы көретінін анықтаған. Бұдан Альфа ұрпақтың «көру арқылы емес, істеу арқылы үйренуге» бейім екенін байқаймыз [3]. Үшіншіден, қысқамерзімді зейін мен жоғары реактивтілігін ескеру аса маңызды. Интернет пен цифрлық медиа ықпалынан аталған буын өкілдері тез шешім қабылдап, жылдам жауап беруге дағдыланған. Бірсарынды және ұзаққа созылатын ақпараттар немесе тапсырмалар олардың танымдық белсенділігін әлсіретеді. Сондықтан Альфа ұрпақтың назарын ұстап тұру үшін сабақ құрылымын шағын бөліктерге бөлу (микро-оқыту), әр бөлімде әрекет түрін ауыстырып отыру тиімді болмақ [4]. Мысалы, 10-15 минуттық шағын сабақтарды бейне, сұрақ-жауап және әртүрлі ойын элементтерімен кезектестіру ақпаратты қабылдауды жеңілдетіп, оқушылардың зейінін тұрақтандыруға ықпал етеді. Төртіншіден, Альфа ұрпақ үшін оқу үдерісінде үздіксіз кері байланыс, технологиямен қанықкан тәжірибе маңызды. Дәстүрлі оқыту, яғни мұғалім түсіндіруші, оқушы пассив тыңдаушы моделінің орнына, дербес әрекет етуге, интерактивті өзара іс-қимылға және ойын элементтерімен ұштасқан оқыту форматына көбірек бейім [5; 6].

Сонымен Альфа ұрпақ ақпаратты тез қабылдап, визуалды және мультимедиалық форматтарда өңдеуге бейім, ал олардың тілдік белсенділігі көбіне цифрлық коммуникация (мессенджер, әлеуметтік желі, онлайн-платформалар) арқылы жүзеге асады. Осы тұрғыдан алғанда, жасанды интеллект жүйелерін, соның ішінде ChatGPT сияқты мәтінді өңдеу және генерациялау жүйелерін орфографиялық дағдыларды дамыту құралы ретінде қарастыру қажет. Тілді үйрету процесі нормативтік және репродуктивтік сипатта емес (ереже бар, оны жаттау және қолдану

қажет деген қағида), нормативтік жүйеден шығармашылық-коммуникативтік жүйеге көшу керек. Яғни орфографиялық білім тек ережелер жиынтығы емес, когнитивтік, шығармашылық және технологиялық қабілеттерді дамыту құралы ретінде қарастырылуды талап етеді. Альфа ұрпақтың ерекшеліктерін ескерсек [4; 5; 6], оларды оқытуда танымдық белсенділікті арттыратын интерактивті және рефлексивті әдістерге негізделуі тиіс. Мысалы, ChatGPT секілді жасанды интеллект платформалары арқылы білім алушы тек қатесін түзетіп қана қоймай, қатенің себебін түсіну, баламалы нұсқаларды салыстыру және өз шешімін негіздеу сияқты әрекеттерді орындай алады. Бұл тәсіл орфографиялық дағдыны механикалық жаттаудан саналы тілдік әрекетке айналдырады. Осыған байланысты Данилова өз зерттеуінде былай дейді: Альфа ұрпақ өзіне сенімді, ережелер мен тыйымдарға бағынбайды. Олар «неге бұлай істеу керек?» немесе «не үшін осы ережені сақтауым керек?» деген сұрақты жиі қояды [2]. Бұдан ақпаратты немесе білімді механикалық емес, саналы және сыни тұрғыдан қабылдап, әр ереженің мәнін түсінуге ұмтылатынын түсінеміз. Демек, бұл ұрпаққа орфографияны тек ереже ретінде емес, практикалық мәні бар коммуникативтік құрал ретінде түсіндіру маңызды. Осы ерекшеліктерді ескере отырып, қазақ орфографиясын оқытуда тілдің ішкі логикасын негізге алу қажет.

Қазақ орфографиясындағы ережелер кездейсоқ немесе механикалық түрде қалыптасқан жүйе емес, керісінше тілдің ішкі құрылымдық заңдылықтарына, морфологиялық және фонетикалық бірізділігіне, сондай-ақ тарихи даму логикасына сүйеніп қалыптасқан тұтас жүйе. Орфографиялық нормалардың әрқайсысы белгілі бір тілдік бірліктің (түбір, қосымша, сөз тіркесі) табиғи заңдылығынан туындайды және жазу мен айтылым арасындағы сәйкестікті қамтамасыз етуге бағытталған. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ орфографиясының негізгі қағидалары – дыбыстық сәйкестік (фонематикалық принцип), морфологиялық тұтастық (түбірді сақтау принципі) және дәстүрлі-тарихи принцип (тарихи қалыптасқан норма) – өзара жүйелі байланыста жұмыс істейді. Мысалы, морфемаларды біріктіру кезінде түбірдің графикалық қалпы сақталып, орфографиялық тұрақтылық қамтамасыз етіледі; ал дыбыстық сәйкестік принципі жазудың фонетикалық заңдылықтардан алшақтамауын көздейді. Сондықтан қазақ орфографиясы сыртқы шарттылыққа емес, ішкі жүйелілік пен тілдік логикаға негізделген. Бұл ішкі логика жазу мәдениетінің тұрақтылығын, ұлттық тіл нормасының бірізділігін және коммуникациялық тиімділікті қамтамасыз ететін басты факторлардың бірі.

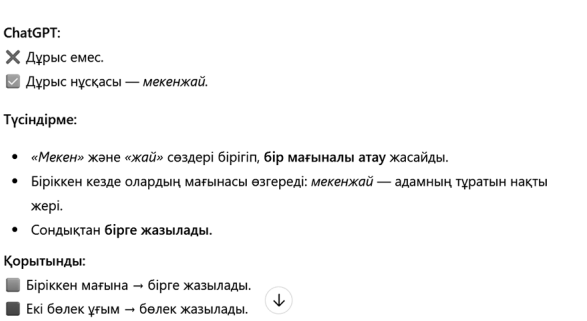
Әрбір орфографиялық шешімнің артында тілдің фонематикалық, морфологиялық және грамматикалық жүйесіне негізделген тұрақты заңдылықтар жатады. Мысалы, ж және й аралығындағы а/ә дыбыстарының жазылуы – фонематикалық принциптің айқын көрінісі. Қазақ тілінде жай және жәй түріндегі екі нұсқа кездеседі. Дегенмен орфографиялық норма бойынша дұрыс түрі – жай. Бұл таңдау кездейсоқ емес, ол фонематикалық принципке, яғни негізгі (инвариант) фонеманың мәнін сақтауға негізделген. Фонематикалық принцип бойынша, сөздің жазылуы оның морфологиялық тұтастығын бұзбай, түбірдің дыбыстық құрамын сақтауы керек. Мұнда ж және й аралығындағы а дыбысы жуан реңкте сақталады, себебі түбір морфемадағы [а] фонемасы негізгі инвариант ретінде қабылданады. Егер біз оны «жәй» түрінде жазсақ, онда фонеманың жіңішке реңкі пайда болып, түбірдің дыбыстық жүйесі бұзылады. Нақты мысалдармен түсіндірсек: жайлау сөзінің түбірі – *жай* (түбір мағынасында

«жайлы»), туынды тұлғалар: *жайлау, жайлы, жайғасу, жайлану*. Барлық жағдайда түбірдегі а фонемасы сақталады, қосымшалар жуан түрде жалғанады (*жай+лау, жай+лы*). Егер «жәй» түрінде жазсақ, онда қосымша жіңішке түрде жалғануы керек болар еді (*жәй+ләу, жәй+лі*), бірақ мұндай үлгі қазақ тілінде морфонологиялық тұрғыдан дұрыс емес. Демек, «жай» формасы тілдің үндестік заңына да, фонематикалық принципке де сәйкес келеді. Түбірдегі дауысты дыбыстың жуан түрі негізгі инвариант ретінде сақталып, оған жуан қосымшалар жалғанады. Профессор Нұргелді Уәлидің түсіндіруінше, «фонематикалық принцип деген – жазуда фонемалардың дыбыстық қоршауға неғұрлым тәуелсіз реңкін таңбалау» [7]. Ғалым фонематикалық принципті «қалай естілсе, солай жаз» деп түсіндіру – қате екенін арнайы ескертіп, мұндай түсінік жазу тәжірибесін шатастыратынын айтады. Егер айтылымды механикалық транскрипцияласақ, жуан/жіңішке реңктердің бәрі дербес таңбаланып, жүйе бұзылар еді (мысалы, *түн* сөзін [*түн'*] түрінде ерекше белгілеу талап етіліп кетер еді). Яғни «фонематикалық жазу» деген «акустикалық көшірме» емес, фонологиялық абстракция екенін түсінеміз.

Қазақ тіліндегі орфографиялық нормалардың көпшілігі фонетика-фонематикалық принципке сүйенеді. Бұл принциптер тілдің ішкі заңдылығын – түбірдің инварианттылығын, дыбыстардың үндесуін, қосымшалардың бейімделуін сақтауға бағытталған. Мұндай білім – тек ереже емес, тілдің логикалық жүйесін тану тәсілі. Жоғарыда айтып өткеніміздей, қазіргі Альфа ұрпақ – когнитивтік процестері жылдам қабылдау мен визуалды ойлауға бейім [6]. Олар үшін дәстүрлі «ереже жаттау» форматының тиімділігі төмен. Л.Н. Данилова атап өткендей, бұл ұрпақ ақпаратты талдауға емес, жедел қолданыс пен практикалық нәтиже алуға бағдарланған [2]. Сондықтан орфографиялық принциптерді үйрету әдісі де когнитивтік модельдеуге, визуалды аналогияларға және интерактивті әрекетпен байланысты болуы шарт. Альфа ұрпақ үшін тілдік заңдылықты ережелер жиынтығы емес, жүйелі логика ретінде таныстыру қажет. Яғни «жай / жәй» айырмашылығын тек дұрыс немесе бұрыс тұрғысынан емес, фонеманың тұрақтылығы мен қосымша жалғану заңдылығының өзара байланысы тұрғысынан қарастыру орынды. Мәселен, *жай* түбірінен өрбіген *жайлы, жайлау, жайлану* сөздері жуан үндесім заңына сай келеді және түбірдегі *а* фонемасы инвариант. Ал *жәйлі, жәйләу* түрінде жазылған нұсқаларда фонемалық инвариант бұзылып, үндесім заңының табиғи тепе-теңдігі сақталмайды. Профессор Нұргелді Уәли бұл құбылыстың мәнін былай түсіндіреді: «Фонема-инвариант әлсіз позицияда әртүрлі реңкте көрінгенімен, бұл оның жүйедегі тұрақты орнын өзгертпейді» [7]. Демек, дұрыс жазу формасы – *жай*, өйткені ол фонеманың инварианттық сипатын және морфонологиялық үндесімнің жүйелілігін сақтайды. Яғни *жай – жайлы, жайлау, жайлану* қатарындағы үндестік пен дыбыстық тұрақтылықты байқаған адам жазудағы «а» фонемасының неге өзгермейтінін тәжірибе арқылы түсінеді. Бұл түсінік интуитивтік орфографиялық санаға негіз болады: жазарман тілдің ішкі құрылымындағы байланыстарды аңғара отырып, фонемалық тұрақтылық пен морфонологиялық сәйкестікті сақтауды автоматты дағдыға айналдырады. Осылайша, ішкі логикаға негізделген орфографиялық түсінік ереже жаттаудан жоғары, ол тілдің табиғи заңдылығын сезіну мен оны жазуда бейсаналы түрде қолдану қабілетіне айналады. Сондықтан орфографияны үйретуде басты мақсат – ережені есте сақтату емес, тілдің ішкі логикасын сезіндіру болуы тиіс.

Қазақ орфографиясындағы көптеген күрделі сөздер мен тіркестердің жазылуы кездейсоқ емес, олар тілдің ішкі заңдылығына семантикалық принципке сүйенеді. Мысалы, *бозторғай* сөзін алайық. Егер бұл сөз екі бөлек жазылса (*боз торғай*), ол сындық қатынасты білдіреді: *боз түсті торғай*, яғни *боз түсті құс* (түр) деген сипаттама мән туындайды. Ал бірге жазылған нұсқасы – *бозторғай* біртұтас атауыштық мағынаға ие, яғни нақты бір құстың атауы ретінде жұмсалады. Профессор Нұргелді Уәлидің зерттеуінде мұндай құбылыстар лексикалық тұтастықтың орфографиялық көрінісі ретінде қарастырады: «Күрделі атаулардың жазылуы олардың семантикалық тұтастығына және тілдің құрылымдық принциптеріне негізделеді» дейді [7]. Сондықтан *бозторғай* нұсқасының бірге жазылуы тілдің ішкі жүйесіне сәйкес: ол сөздің семантикалық тұтастығын, фонемалық және морфонологиялық үйлесімін сақтайды. Альфа ұрпақ үшін мұндай мысалдар орфографияны жаттап қолдануға емес, түсініп қабылдауға үйретеді. Тіліелмені екі нұсқаны салыстыра отырып, жазу формасының мағынаға тікелей ықпал ететінін аңғарады: *боз торғай* – сапалық, сипаттама мәндегі тіркес; *бозторғай* – тұтас ұғым, бір ғана нысанды білдіретін атау. Осы салыстыру арқылы үйренуші орфографияны ережелер жиынтығы емес, ойлау мен мағынаны бейнелеу құралы ретінде таниды. Мұндай тәсіл Альфа ұрпақтың когнитивтік ерекшелігіне дәл келеді, өйткені бұл буын ақпаратты мағына мен логикалық байланыс арқылы есте сақтайды. Демек, орфографияны үйрету деген дұрыс жазуға үйрету ғана емес, тілдің мағыналық құрылымын тануға, ойды жүйелі жеткізуге және логикалық талдау жасауға баулу болып табылады.

Альфа ұрпақ үшін тиімді әдіс – жасанды интеллект пен геймификация элементтерін үйлестіре қолдану. Мысалы, ChatGPT жүйесінде арнайы «Орфо-тренинг» тапсырмалары арқылы жаттығу өз мәтіндеріндегі фонематикалық сәйкессіздіктерді анықтай алады. Мысалы, «*мекен жай*» деп жазылған нұсқаны «*мекенжай*» түрінде түзетіп, түсіндірме береді: «*Бұл сөз екі жеке атаудың қосындысы емес, мағынасы жағынан тұтас ұғымды білдіретін біріккен сөз. Сондықтан бірге жазылады, әрі фонемалық тұрғыда түбірдің дыбыстық құрамы өзгеріске ұшырамайды*». Бірақ Альфа ұрпақ күрделі грамматикалық терминдерді емес, мағына мен әрекет арасындағы байланысты жақсы түсінеді. Сол себепті орфографияны үйретуде жасанды интеллектті, визуалды схемаларды және геймификация элементтерін пайдалануға болады. Мұндай жаттығулар жазарманға қате түрін көрумен қатар, оның фонологиялық және семантикалық уәжін түсінуге мүмкіндік береді. Яғни ChatGPT сияқты модельдермен диалог жүргізу арқылы жазарман өз қатесін көреді, талдайды және сол қатенің себебін түсіндіруді үйренеді. Бұл жерде ең маңыздысы – дайын жауап алу емес, өз шешімін негіздеу қабілетін дамыту. Мысалы, жазарман «мекен жай» деп жазған жағдайда жүйе түзету жасап қана қоймай, «неге?» деген сұраққа жауап береді, ал жазарман осы түсіндірмеге сүйеніп өз пайымын қалыптастырады. Мұндай өзара әрекет тілдік рефлексия мен метатілдік ойлауды қалыптастырып, жазарманның орфографиялық интуициясын дамытады.



Егер бұрын орфографиялық сауаттылық механикалық дағды ретінде қалыптасса, қазір ол когнитивтік, интуитивтік және технологиялық қабаттар арқылы дамитын кешенді тілдік құзыретке айналып отыр. Осы бағытта біз ChatGPT жүйесінің қазақ тіліндегі орфографиялық сауаттылығын арнайы зерттедік. Зерттеу нәтижелері бұл жүйенің мүмкіндіктері мен кемшін тұстарын айқын көрсетті. Нақтырақ айтқанда, ChatGPT қазақ мәтіндеріндегі орфографиялық қателердің басым бөлігін дұрыс түзетіп, олардың себебін фонематикалық немесе морфонологиялық уәж тұрғысынан түсіндіре алды. Бұл оның тілдің ішкі заңдылықтарын белгілі бір деңгейде танитынын байқатады. Зерттеу үшін 5 түрлі стильде (ғылыми, публицистикалық, көркем, ресми, ауызша) әрқайсысы шамамен 1000 (950-1050 сөз аралығында) сөзден тұратын мәтіндер алынды. Мәтіндер қазақ тіліндегі ашық дереккөздерден (газеттер, кітап үзінділері, ғылыми мақалалар) таңдалды. Әр мәтінге орта есеппен 100-150 орфографиялық қате әдейі енгізілді: фонематикалық (жуан/жіңішке дыбыстар, еріндік/езулік т.б.), морфологиялық (біріккен сөздер), семантикалық (бірге/бөлек жазу), пунктуациялық және бас/кіші әріп қателері. Қателерді енгізу үшін «Python» скрипті қолданылды («random replacement», яғни тілдік заңдылықтар ескеріліп), содан кейін қолмен тексерілді. Әр мәтін ChatGPT-4 моделіне (OpenAI платформасы) жіберілді, тапсырма: «Мына мәтінді қазақ тілінің ресми орфографиялық нормаларына сәйкестендіріп түзет және түзетулердің себебін түсіндір». Нәтижелер 10 рет қайталанып талданды. Жалпы орташа дәлдік – 85-90%: ақпараттық стильде 95% (жиілік үлгілері күшті), көркем стильде 80% (контекстік нюанстардан қателер). Зерттеу барысында ChatGPT жалқы есімдердің және ресми атаулардың бас әріппен жазылуын да білетіні анықталды: «қазақстанға» → «Қазақстанға», «алматы облысы» → «Алматы облысы». Бұл түзетудің негізінде ЖИ-дің тілдік шешім қабылдау алгоритмдері жатыр. ChatGPT сияқты үлгілер дұрыс жазылымды анықтауда жиілік үлгілері, тілдік нормаға қатысты ықтимал модельдеу және контекстік талдау сияқты көпдеңгейлі принциптерді қолданады. Біріншіден, жүйе жазу нұсқасын болжауда үлкен көлемдегі мәтіндерден алынған жиілік үлгілерін пайдаланғанын байқаймыз. Мысалы, қазақ тіліндегі интернет мәтіндері мен ашық дереккөздерде «Премьер-Министр» тіркесі «премьер-министр» нұсқасына қарағанда жиі кездессе, модель бірінші нұсқаны ықтимал дұрыс нұсқа деп есептейді. Екіншіден, ChatGPT қазақ тілінің ресми нормативтік базасына тікелей қосылмаған, бірақ жиілік пен контексті талдау арқылы нормативке ұқсас шешім ұсынады. Үшіншіден, морфологиялық және фонематикалық талдау ChatGPT-де арнайы ереже түрінде емес, нейрожелілік ықтималдық модель арқылы жүреді. Төртіншіден, мәнмәтіндік модельдеу (contextual prediction) ChatGPT жүйесінің басты күші. Ол сөйлем ішіндегі ықтимал келесі сөзді болжай отырып, мәтіннің құрылымын тұтас өңдейді [9; 10; 11; 12; 13].

Алайда жүйе күрделі контекстік жағдайларда, мысалы, біріккен сөздер, қосымшалардың фонетикалық варианттары немесе морфологиялық омонимия кездескенде қателесуі мүмкін. Бұл шектеулер қазақ тілінің құрылымдық ерекшелігі мен көп деңгейлі үндесім жүйесінің мәшинелік модельдеуде әлі толық игерілмегенін көрсетеді. Мысалы, «*наурызкөже, көпбалалы, көппалаталы*» [8] сияқты сөздердің жазылуын шатастырды. Айта кетерлік жайт, ChatGPT сияқты жасанды интеллект (ЖИ) жүйелері қазақ тіліндегі аффиксоидтар мен префиксоидтардың қатысуымен жасалған біріккен сөздердің орфографиялық

нормасын толық ажырата алмайды. Мысалы, қазақ тілінде көп-, агро-, авто-, сияқты компоненттер сөздің семантикалық өзегіне айналып, лексикализацияланған біртұтас мағына тудырады. Ал ЖИ жүйесі мұндай компоненттерді дербес морфемалар ретінде бөліп, оларды бөлек жазуды ұсынады. Бұдан біз жасанды интеллект қазақ тіліндегі лексикаланған біріккен құрылымдардың (аффиксоидты модельдердің) орфографиялық табиғатын толық тани алмай отырғанын көреміз. Бұл қазақ тілін цифрлық ортаға бейімдеуде морфемалық және семантикалық талдау қабатын күшейту қажеттігін айқын көрсетеді [9; 10; 11; 12].

Жасанды интеллект жүйелерінің (соның ішінде ChatGPT тәрізді ірі тілдік модельдердің) тілдік құрылымдарды тануы мен өңдеуі көбінесе ағылшын тілі нормаларына негізделеді. Мысалы, ағылшын тіліндегі *and, but, or* сияқты жалғаулық шылаулардың алдында үтір қою ережесі (әсіресе салалас құрмалас сөйлемдерде немесе күрделі тізбектерде) көптеген тілдік модельдер үшін әмбебап синтаксистік үлгіге айналып отыр. Ағылшын және орыс тілдерінде and / и сияқты жалғаулықтар алдында үтір жиі қойылады немесе белгілі бір синтаксистік жағдайда міндетті. Ал қазақ тілінде, керісінше, жалғаулық шылаулардан кейін үтір қойылмайды, өйткені олар сөйлем мүшелерін мағыналық және грамматикалық тұрғыда тұтастырып тұрады: *Менің анам мен әкем келді (дұрыс) // Менің анам, және әкем келді (бұрыс)*. Бұл қате түрі ЖИ-дің тіларалық интерференциясының (өзге тіл ережесін автоматты түрде қолдану) айқын көрінісі. Қазақ тілінің пунктуациясы мағыналық тұтастық пен синтаксистік байланысқа негізделетінін ескерсек, мұндай айырмашылықтар ЖИ модельдерін жергілікті тілдік жүйеге бейімдеу қажеттігін көрсетеді [13].

Қазақ орфографиясын оқытуда жасанды интеллект (ЖИ) технологияларының болашағы зор. Қазіргі зерттеулер мен жобалар (мысалы, ISSAI KAZ-LLM сияқты локалды үлгілер) мамандандырылған ЖИ жүйелерінің қарқынды дамып келе жатқанын көрсетеді. 2030 жылға қарай қазақ деректері негізінде үйретілген локалды модельдердің (мысалы, **70 миллиард параметрлі KAZ LLM**) пайда болады деген жоспар бар. Мұндай үлгілер қазақ тілінің морфологиялық ерекшеліктеріне (аффикстер, үндесім заңдылықтары) бейімделгендіктен, орфографиялық қателерді түзету дәлдігін 20-30% арттыруы және тілді цифрлық ортада қолдану аясын кеңейтетіні анық. Бірақ этикалық және құқықтық аспектілер ерекше назарда болуы тиіс. Білім беру жүйесінде ЖИ қолдану кезінде білім алушылардың жеке деректері (оқу нәтижелері, қате статистикасы және т.б.) қорғалуы қажет. Зерттеулер мұғалімдердің ЖИ құралдарымен жұмыс істеуінде деректердің таралу қаупі бар екенін көрсетеді. Сондықтан білім беру саласында ЖИ қолдану кезінде деректердің ашықтығы мен пайдаланушының келісімін қамтамасыз ету тетіктерін енгізу маңызды.

Қорытындылай келе, жасанды интеллект технологиялары қазақ тілінің орфографиялық нормаларын оқытуда жаңа парадигма қалыптастырып келеді. Егер бұрын орфографиялық дағды ережелерді жаттауға және жазу дағдысын механикалық түрде бекітуге негізделсе, бүгінде ол когнитивтік, интуитивтік және технологиялық қабаттарды қамтитын күрделі құзыретке айналуда. Бұл үдерістің басты ерекшелігі – тілдің ішкі заңдылықтарын түсініп қолдану мәдениетінің қалыптасуы. ChatGPT сияқты үлгілер қазақ тілінің фонемалық, морфологиялық және графемалық жүйесін едәуір дәрежеде игере отырып, көптеген орфографиялық қатені дұрыс түзете алады. Алайда олардың шешім қабылдау механизмі ресми нормативтік

базаға емес, оқыту деректеріндегі жиілік пен ықтималдыққа сүйенеді, сондықтан кейбір жағдайларда қате интерференциялық модельдер байқалады. Соған қарамастан, ЖИ жүйелерін орфографияны үйрету үдерісіне енгізу – Альфа ұрпақтың таным ерекшеліктеріне дәл келетін бағыт. Бұл буын ақпаратты мағына мен логикалық байланыс арқылы қабылдайды, сондықтан орфографияны үйрету де жаттауға емес, түсінуге, салыстыру мен талдауға негізделуі тиіс. ЖИ көмегімен оқушы өз қатесін көреді, оның себебін түсінеді және дұрыс шешім қабылдауға үйренеді. Мұндай өзара әрекет орфографиялық норманы санада бекітудің ең тиімді жолы. Яғни жасанды интеллект қазақ тілін оқытудың тек техникалық құралы емес, тілдің ішкі логикасын тануға, сыни және рефлексивті ойлауды дамытуға мүмкіндік беретін когнитивтік серіктеске айналып отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер:

Acacia University. (n.d.). How Gen Z and Gen Alpha Learn Differently and What Teachers Must Do About It. Retrieved from https://acacia.edu/blog/how-gen-z-and-gen-alpha-learn-differently-and-what-teachers-must-do-about-it/

Akhmetov, B. (2024). Development of a Children's Educational Dictionary for a Low-Resource Language Using AI Tools. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/384592981_Development_of_a_Children%27s_Educational_Dictionary_for_a_Low-Resource_Language_Using_AI_Tools

Howe, N., Strauss, W. (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow Paperbacks.

McCrindle, M. (2009). The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. Sydney: UNSW Press.

Mussabekova, A. (2025). AI in teaching Kazakh. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/395579236_AI_in_teaching_kazakh

Sharshova, R. (2024). The Use of AI Writing Tools in Second Language Learning to Enhance Kazakh IT Students' Academic Writing Skills. Frontiers in Language Studies. https://journals.bilpubgroup.com/index.php/fls/article/view/10408

Torebek, G. (2024). Do LLMs Speak Kazakh? A Pilot Evaluation of Seven Models. ACL Anthology. https://aclanthology.org/2024.sigturk-1.8.pdf

Zhumagulova, N. (2025). Pedagogical and Digital Aspects of the Use of Generative AI Technologies in Kazakh Language Education. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/396596652_PEDAGOGICAL_AND_DIGITAL_ASPECTS_OF_THE_USE_OF_GENERATIVE_AI_TECHNOLOGIES_IN_KAZAKH_LANGUAGE_EDUCATION

Базылев, В.Н. (2024). Features of Cognitive Processes of Generations: X, Y, Z, Alpha. Journal of Psychological Research, 15(2), 112-125.

Данилова, Л.Н. (2022). Psychological and pedagogical profile of the alpha generation. Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics, 28(4), 45-56.

Данилова, Л.Н. (2023). Educational needs of the Generation Alpha. Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 23(1), 23-27.

Қазақ тілінің орфографиялық сөздігі. – Алматы, 2013.

Уәли, Н. Қазақ сөз мәдениетінің теориялық негіздері. Алматы, 2020. – 345 б.

IRSTI: 811.512

Kuandykova Gulzhaina Seitzhagyparkyzy
PhD candidate, K. Zhubanov Aktobe Regional University
E-mail: gulzajna252@gmail.com
(Aktobe, Kazakhstan)

THE CONCEPT OF "CHILD" IN KAZAKH AND ENGLISH PROVERBS: A LINGUO-CULTURAL MODEL OF EDUCATION, FAMILY INFLUENCE, AND MORAL RESPONSIBILITY

Abstract. This article examines a comparative linguo-cultural analysis of the concept CHILD as represented in Kazakh and English proverbs and sayings. The study is based on a school research project that collected and interpreted proverbial material concerning childhood, family influence, education, moral development, social responsibility, and the transition from childhood to adulthood. The article reframes the original descriptive project as an applied linguistic study and proposes a conceptual model in which CHILD is constructed through four interconnected value domains: formative education, family modelling, moral regulation, and future social responsibility. The analysis demonstrates that Kazakh and English proverbial traditions share a common pedagogical core: childhood is understood as a formative period in which habits, values, and patterns of behaviour are transmitted and subsequently reproduced in adult life. At the same time, the two traditions differ in the way this common principle is culturally encoded. Kazakh proverbs more strongly foreground kinship, intergenerational continuity, social reputation, collective responsibility, and the child's embeddedness in the family and community. English proverbs in the analysed material more frequently foreground individual conduct, discipline, skill acquisition, maturity, and the consequences of upbringing. The scientific novelty of the study lies in integrating paremiological, linguo-cultural, and educational perspectives into a single analytical model and in demonstrating how proverbial representations of childhood can be converted into a resource for intercultural language education. The study argues that proverbs should be treated not merely as vocabulary items but as compact cultural texts capable of developing linguistic competence, interpretive reasoning, intercultural awareness, and value-oriented reflection.

Keywords: proverb; CHILD concept; Kazakh language; English language; linguo-cultural studies; intercultural education; moral values; family socialisation; language teaching

КОНЦЕПТ «РЕБЁНОК» В КАЗАХСКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ, СЕМЕЙНОГО ВЛИЯНИЯ И МОРАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Аннотация. В данной статье проводится сравнительный лингвокультурологический анализ концепта «РЕБЕНОК», представленного в казахских и английских пословицах и поговорках. Исследование основано на школьном исследовательском проекте, в рамках которого был собран и интерпретирован материал из пословиц, касающийся детства, влияния семьи, образования, нравственного развития, социальной ответственности и перехода от детства к взрослой жизни. В статье оригинальный описательный проект переосмысливается как прикладное лингвистическое исследование и предлагается концептуальная модель, в которой РЕБЕНОК конструируется через четыре взаимосвязанные ценностные сферы: формирующее образование, семейное моделирование, моральное регулирование и социальная ответственность в будущем. Анализ показывает, что казахская и английская пословичные традиции имеют общее педагогическое ядро: детство понимается как период формиро-

вания, в течение которого привычки, ценности и модели поведения передаются и впоследствии воспроизводятся во взрослой жизни. В то же время, эти две традиции отличаются тем, как этот общий принцип закодирован в культуре. Казахские пословицы в большей степени подчеркивают родство, преемственность поколений, социальную репутацию, коллективную ответственность и роль ребенка в семье и обществе. Английские пословицы в проанализированном материале чаще всего выдвигают на первый план индивидуальное поведение, дисциплину, приобретение навыков, зрелость и последствия воспитания. Научная новизна исследования заключается в объединении паремиологических, лингвокультурологических и образовательных аспектов в единую аналитическую модель и в демонстрации того, как пословичные представления о детстве могут быть преобразованы в ресурс для межкультурного языкового образования. В исследовании утверждается, что пословицы следует рассматривать не просто как словарные единицы, но и как компактные культурные тексты, способные развивать лингвистическую компетентность, интерпретационное мышление, межкультурную осведомленность и ценностно-ориентированную рефлексию.

Ключевые слова: пословица; концепция РЕБЕНОК; казахский язык; английский язык; лингвокультурология; межкультурное образование; нравственные ценности; семейная социализация; преподавание языков

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРІНДЕГІ «БАЛА» КОНЦЕПТІСІ: ТӘРБИЕ, ОТБАСЫ ЫҚПАЛЫ ЖӘНЕ МОРАЛЬДЫҚ ЖАУАПКЕРШІЛІКТІҢ ЛИНГВОМӘДЕНИ МОДЕЛІ

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ және ағылшын мақал-мәтелдерінде кездесетін БАЛА ұғымына салыстырмалы лингвистикалық-мәдени талдау қарастырылған. Зерттеу балалық шаққа, отбасының ықпалына, тәрбиесіне, адамгершілік дамуына, әлеуметтік жауапкершілікке, балалық шақтан ересек жасқа өтуге қатысты мақал-мәтелдік материалдарды жинап, түсіндіретін мектептегі ғылыми жобаға негізделген. Мақала бастапқы сипаттамалық жобаны қолданбалы лингвистикалық зерттеу ретінде қайта қарастырады және БАЛАНЫҢ өзара байланысты төрт құндылық саласы арқылы құрылатын тұжырымдамалық моделін ұсынады: қалыптастырушы білім беру, отбасын модельдеу, моральдық реттеу және болашақтағы әлеуметтік жауапкершілік. Талдау қазақ және ағылшын мақал-мәтелдерінің дәстүрлерінің ортақ педагогикалық өзегі бар екенін көрсетеді: балалық шақ әдеттер, құндылықтар, мінез-құлық үлгілері берілетін және кейіннен ересек өмірде жаңғыртылатын қалыптасу кезеңі ретінде түсініледі. Сонымен қатар, екі дәстүр де осы ортақ қағиданы мәдени тұрғыдан кодтау тәсілімен ерекшеленеді. Қазақ мақал-мәтелдері туыстық, ұрпақтар сабақтастығы, әлеуметтік бедел, ұжымдық жауапкершілік, баланың отбасы мен қоғамға енуі туралы алдыңғы қатарда. Талданған материалдағы ағылшын мақал-мәтелдері көбінесе жеке мінез-құлық, тәртіп, дағдыларды игеру, жетілу және тәрбиенің салдары туралы бірінші орынға шығады. Зерттеудің ғылыми жаңалығы паремиологиялық, лингвомәдени және тәрбиелік перспективаларды біртұтас аналитикалық модельге біріктіруде және балалық шақтың мақал-мәтелдік көріністерін мәдениетаралық тілдік білім беру ресурсына қалай айналдыруға болатынын көрсетуде жатыр.. Зерттеу мақал-мәтелдерді тек сөздік қоры ретінде ғана емес, сонымен қатар лингвистикалық құзыреттілікті, интерпретациялық пайымдауды, мәдениетаралық сананы және құндылыққа бағытталған рефлексияны дамытуға қабілетті ықшам мәдени мәтіндер ретінде қарастыру керек деп тұжырымдайды.

Тірек сөздер: мақал-мәтел; БАЛА ұғымы; қазақ тілі; ағылшын тілі; лингвомәдениеттану; мәдениетаралық тәрбие; адамгершілік құндылықтар; отбасылық әлеуметтену; тіл үйрету

Introduction. Language does not simply describe social reality; it also preserves and transmits culturally significant ways of interpreting that reality. Proverbs are especially important in this respect because they compress collective experience into short, memorable, figurative statements. They can function simultaneously as linguistic units, cultural artefacts, evaluative statements, and instruments of socialisation. Contemporary paremiological research therefore treats proverbs as a productive source for studying worldview, pragmatics, cultural values, identity, and communication rather than as decorative elements of folklore alone. Mieder describes proverbs as a broad and historically persistent form of folk wisdom that can be examined from linguistic, semiotic, anthropological, sociological, psychological, and pedagogical perspectives. Norrick's semantic studies likewise demonstrate that proverb meaning is connected with both literal and figurative interpretation and with the contexts in which proverbial expressions operate. Recent comparative research continues this trajectory by examining proverbs as representations of cultural values and socialisation processes.

The present study focuses on one particularly significant cultural concept: CHILD. Childhood is not only a biological or developmental stage. In cultural discourse, the child represents family continuity, moral potential, social expectation, future responsibility, and the transmission of collective experience. Consequently, the ways in which children are described in proverbial traditions can reveal how a society conceptualises upbringing, parental responsibility, discipline, education, identity, and adulthood.

The relevance of the study is determined by two developments in contemporary education. First, multilingual and intercultural education increasingly requires learners to understand language together with the cultural meanings embedded in it. UNESCO's guidance on multilingual education emphasises the relationship between language, cultural identity, intercultural understanding, and educational participation. Second, language teaching is moving beyond isolated vocabulary and grammar towards communicative and intercultural competence. Proverbs provide a compact resource for this transition because a learner cannot always interpret them successfully through literal translation alone. Understanding a proverb requires attention to metaphor, cultural knowledge, values, context, and pragmatic intention.

The source research project on the concept CHILD in Kazakh and English proverbs was conducted in 2024 and explicitly aimed to compare how childhood, upbringing, family influence, discipline, moral development, and social responsibility are represented in the two traditions. The original project identified education and upbringing, family values, and future responsibility as major comparative themes. It also proposed the educational use of proverbs for language and cultural learning. The present article develops that foundation into a more systematic scholarly argument. The source project used qualitative comparative analysis and contextual interpretation rather than a statistically controlled corpus study; therefore, the present article does not claim quantitative frequencies that were not established in the original research.

The research question is: How is the concept CHILD linguistically and culturally constructed in Kazakh and English proverbs, and what does this construction imply for contemporary language and value-oriented education? The study addresses three subsidiary questions: (1) Which semantic-value domains recur in both proverbial traditions? (2) Where do the traditions differ in the social positioning of the child? (3) How can these similarities and differences be transformed into pedagogically meaningful intercultural learning tasks?

Methods. A proverb is a conventionalised, relatively concise expression whose interpretation extends beyond its literal wording. Its communicative force often depends on shared cultural knowledge. Norrick's work places par-

ticular emphasis on proverb meaning in texts and interactions and distinguishes literal and figurative dimensions of interpretation. Mieder's handbook similarly situates proverbs at the intersection of folklore, language, culture, history, worldview, social practice, and education. Such approaches make paremiology particularly relevant to linguo-cultural research.

From a cognitive perspective, proverb interpretation involves more than decoding lexical meaning. Gibbs and Beitel's review of psychological research on proverb understanding demonstrates that proverbial interpretation can reveal aspects of higher-order conceptual processing. Andersson's work on conceptual blending further argues that figurative proverb meaning can be approached through the interaction of conceptual structures and culturally shared knowledge. These perspectives support the methodological decision to analyse the present material not only at the lexical level but also at the level of implied values, social relations, and conceptual mappings.

A proverb can therefore be understood as a micro-text with at least four layers: linguistic form, figurative meaning, cultural knowledge, and axiological evaluation. For the present study, the fourth layer is particularly important. The question is not simply what a proverb says about a child, but what kind of child it presents as desirable or undesirable, what behaviour it rewards or condemns, who is responsible for the child's development, and what future is imagined as the outcome of childhood socialisation.

The concept CHILD is treated here as a culturally structured mental and verbal construct rather than as a dictionary definition. It includes a network of attributes, relationships, evaluations, expectations, and behavioural norms. The child may be represented as a dependent family member, an object of parental care, a learner, a moral subject, a reflection of parents, a future adult, or a representative of the next generation.

This approach is compatible with contemporary linguo-cultural research in which culturally significant concepts are reconstructed from recurrent lexical, phraseological, metaphorical, and proverbial representations. Comparative proverb research shows that different linguistic communities may share a conceptual core while packaging it through different images, rhetorical strategies, and social assumptions. The comparative study of Kazakh and English proverbs is therefore especially productive: similarities can reveal shared human concerns, while differences can reveal culturally specific ways of organising those concerns.

The empirical basis of the article is the 2024 research project "Concept 'Child' in Kazakh and English Proverbs and Sayings," conducted under academic supervision. The work collected proverbial material in both languages and organised the analysis around education and upbringing, family values, child-rearing practices, and future responsibility. The English material included a dedicated list of child-related proverbs and sayings, while the Kazakh material included a substantially larger collection of traditional expressions concerning children and childhood. The original project also documented a research diary describing literature work, relevance analysis, collection and processing of proverbial material, conclusion writing, and preparation for defence.

The present article employs qualitative comparative thematic analysis. Each proverb was treated as a cultural micro-text and interpreted through four analytical questions: (a) What image of the child is constructed? (b) Which social relationship is foregrounded? (c) What value or behavioural norm is communicated? (d) What educational or social consequence is implied? The procedure combines semantic interpretation, thematic coding, comparative analysis, and cultural contextualisation.

Four analytical domains were established inductively from the source material: FORMATION, FAMILY, MORAL REGULATION, and FUTURE RESPONSIBILITY.

FORMATION includes education, training, early habit formation, skill development, and

discipline.

FAMILY includes parental modelling, kinship, emotional attachment, family reputation, and intergenerational transmission.

MORAL REGULATION includes praise, blame, obedience, restraint, responsibility, and the social evaluation of behaviour.

FUTURE RESPONSIBILITY includes adulthood, social contribution, legacy, independence, and the idea that the child becomes the adult citizen of the future.

The analysis is deliberately qualitative. No frequency percentages are reported because the original project did not establish a fully controlled corpus with fixed inclusion criteria, independent coders, or statistical reliability testing. This limitation is important for scientific integrity. The contribution of the article is therefore conceptual and interpretive: it proposes a model that synthesises the recurrent patterns documented in the research material and connects them to contemporary educational theory.

Domain	Central question	Kazakh emphasis	English emphasis
Formation	How does the child become an adult?	Early upbringing, training, inherited behaviour	Training, discipline, learning, skill
Family	Who shapes the child?	Parents, elders, kinship, family honour	Parents, home, family influence
Moral regulation	What behaviour is valued?	Respect, propriety, reputation, responsibility	Conduct, obedience, restraint, consequences
Future responsibility	What does the child become?	Person serving family/ community and continuing lineage	Mature, capable, responsible individual

Results. The first and most stable finding is the shared representation of childhood as a formative period. The Kazakh proverb “Баланы жастан, әйелді бастан” explicitly associates successful formation with early training. The English “Train up a child in the way he should go: and when he is old, he will not depart from it” expresses a closely related temporal logic: early formation has consequences that extend into adulthood. The parallel is not a claim that the two sayings are historically related; rather, it demonstrates conceptual convergence around the proposition that childhood is a sensitive period for the development of behaviour and values.

The same conceptual structure appears in the Kazakh saying “Күтусіз ұл өспес” (“A boy does not grow without care”) and in the English “As the twig is bent, so will it grow.” Both use growth as a conceptual metaphor for human development. The image is significant because the child is not represented as a finished personality. The child is presented as developing under conditions of guidance, environment, care, and social influence.

Another important aspect is the connection between early behaviour and anticipated adult identity. “Болар бала жасынан” suggests that the qualities of a future person can be discerned in early conduct. English expressions such as “The child is father of the man” similarly establish continuity between childhood and adulthood. Thus, the proverbial worldview reduces the distance between the child and the future adult: the child is already a projection of what the person may become.

From an educational perspective, this shared conceptualisation is important because it supports the principle of developmental continuity. Language learners can be encouraged to compare not only translations but also the underlying assumptions: Does early education determine adult character? Is the child viewed as a potential adult, a present social actor, or both? Such questions turn proverb learning into interpretive

and critical-thinking practice.

Family: the child as a mirror of socialisation

Family influence constitutes the second major domain. The Kazakh proverb "Әкеге қарап ұл өседі, шешеге қарап қыз өседі" explicitly presents parents as models whose behaviour is reproduced by children. The English "Like father, like son" and "The apple doesn't fall far from the tree" communicate a comparable idea. In all three cases, the child is conceptualised relationally: the child's character is interpreted through the behaviour and identity of the parent.

The Kazakh material, however, places this relation within a particularly explicit network of kinship and collective reputation. Expressions such as "Әкесін сыйламағанды баласы сыйламайды" construct behaviour across generations: respect for parents is not only a personal virtue but a pattern that may be reproduced by the next generation. Likewise, "Балаң жаман болса, көрінгеннің мазағы" links the child's behaviour with the family's social image. The child consequently functions as a representative of the family in the public sphere.

English proverbs in the selected material also connect the child with family, but the framing is often less explicitly genealogical. "Home is where the heart is" foregrounds emotional attachment to home, while "The family that prays together stays together" highlights collective family practice. The common denominator is the understanding of family as a formative environment; the difference lies in the degree to which the child's behaviour is interpreted through family honour, lineage, and communal evaluation.

This finding has implications for intercultural communication. A learner who translates "Балаң жаман болса, көрінгеннің мазағы" literally may miss its broader pragmatic force: the proverb is not merely describing an inconvenient child but warning about the social consequences of inadequate upbringing. Conversely, a learner encountering "The apple doesn't fall far from the tree" needs to understand that the expression can function evaluatively and may be used to connect a person's present behaviour with parental influence.

Moral regulation: the child as a subject of values

The third domain concerns moral evaluation. Proverbs do not merely describe children; they distinguish desirable and undesirable forms of behaviour. The Kazakh corpus contains explicit evaluative oppositions such as "Әдепті бала — арлы бала, Әдепсіз бала — сорлы бала" and "Жақсы бала — сүйік, Жаман бала — күйік." The semantic structure is binary: good behaviour is associated with honour, affection, and social approval, while undesirable behaviour is associated with shame, difficulty, or rejection.

English material also contains strong moral evaluation. "Give a child his will and he'll turn ill" associates unrestricted desire with negative development, while "Spare the rod and spoil the child" represents discipline as a means of preventing undesirable character formation. Some of these expressions reflect historical educational ideologies and should not be transferred uncritically into modern pedagogical practice. Their value for contemporary research lies precisely in what they reveal about changing cultural attitudes towards authority, discipline, and childhood.

A key analytical distinction emerges here between value transmission and behavioural control. The proverbial tradition may contain both. Some expressions focus on internalised virtues such as respect, responsibility, and good conduct; others foreground external regulation through parental authority or social judgement. This distinction is pedagogically useful because it allows teachers to move from "What does the proverb advise?" to "What model of education does the proverb assume?" Such a shift transforms proverb interpretation into historical and ethical inquiry.

Future responsibility: the child as the adult of tomorrow

The fourth domain is future responsibility. The source project repeatedly identified the child as a carrier of family and social continuity. The Kazakh expression "Жақсы бала еліне бас болады, жаман бала еліне қас болады" directly links the quality of upbringing with future social orientation. "Болар елдің баласы он бесінде 'Баспын' дер" similarly associates youth with emerging responsibility and maturity.

English proverbs express a comparable tem-

poral orientation. “Train up a child in the way he should go” connects childhood education with adult conduct, while “Children are the living messages we send to a time we will not see” presents children as carriers of values into the future. The common conceptual structure can be formulated as

CHILD → FORMATION → ADULT CHARACTER → SOCIAL CONSEQUENCE.

This chain is one of the strongest results of the comparative analysis. In both traditions, the child is not culturally isolated in the present. Childhood is interpreted through anticipated consequences. What parents, teachers, and communities do now is believed to affect the adult person and, through that person, the future of the wider community.

Comparative Discussion

The comparison indicates a substantial shared conceptual core. Both traditions associate childhood with formation, family influence, moral education, and future responsibility. This convergence supports the hypothesis formulated in the original project: despite different historical and cultural contexts, the two proverbial traditions recognise the importance of early socialisation and parental influence.

However, conceptual similarity should not be confused with cultural identity. The same broad value can be organised differently. The Kazakh material frequently embeds the child in an extended relational structure involving parents, elders, kinship, family honour, community judgement, and continuity across generations. The English material selected for the project more frequently foregrounds personal conduct, discipline, learning, skill, and the consequences of individual behaviour. These are tendencies in the analysed material, not absolute characteristics of either culture.

The distinction can be described through two complementary orientations. The first is relational embeddedness: the child is meaningful because of relationships with family and community. The second is developmental individualisation: the child is meaningful as a developing individual whose skills, conduct, and maturity determine later life. Importantly, neither orientation is exclusive. Kazakh proverbs also value personal capability and responsibility, while English proverbs clearly recognise family influence. The difference is therefore one of emphasis and cultural framing rather than a binary opposition.

The comparison also reveals that proverbs are dynamic cultural resources. Recent research in pragmatics and sociolinguistics emphasises that proverbs can transmit cultural values and perform social functions while also reproducing stereotypes and ideologies. This is especially relevant to child-related proverbs because some expressions encode historical gender roles, authoritarian discipline, or expectations that may not align with contemporary educational principles. A scientifically responsible pedagogical approach must therefore teach students to interpret a proverb critically rather than treat every traditional statement as a universal rule.

Scientific Novelty and Theoretical Contribution

The scientific novelty of the study lies in the integration of three analytical levels that are often treated separately: paremiological form, linguo-cultural conceptualisation, and educational function. The original research established that the concept CHILD is represented through recurring themes of upbringing, family, morality, and future responsibility. The present article systematises these findings into a four-domain model and demonstrates how the domains interact.

The proposed model can be represented as follows: CHILD → FORMATION → RELATIONAL IDENTITY → MORAL ORIENTATION → FUTURE RESPONSIBILITY. Formation refers to learning and habit development. Relational identity refers to the child’s position within family and community networks. Moral orientation refers to culturally evaluated behaviour. Future responsibility refers to the anticipated adult role and social contribution. The model is cyclical rather than purely linear because adult behaviour becomes the model for the next generation, returning the process to FORMATION.

The second contribution is methodological. Instead of comparing proverbs solely on the basis of lexical equivalence, the study compares their value structures. This prevents a common limita-

tion of proverb research in language education: the assumption that an apparently equivalent proverb carries an identical cultural meaning. Two expressions may communicate a similar lesson while assigning different responsibilities to parents, children, family, or society.

The third contribution is educational. The study demonstrates that proverb-based intercultural learning can combine language development with critical reflection on values. Students can analyse metaphor, compare culturally specific images, reconstruct implied social norms, discuss historical change, and formulate contemporary alternatives. Thus, the proverb becomes a bridge between linguistic competence and cultural literacy.

The findings have direct relevance to English language education in multilingual contexts such as Kazakhstan. Proverbs can be incorporated into lessons not as isolated vocabulary exercises but as microtexts for discourse analysis. A three-stage model is proposed.

Stage 1 — Linguistic decoding: students identify unfamiliar lexical items, grammatical structures, metaphorical expressions, and possible literal meanings.

Stage 2 — Cultural interpretation: students identify the family structure, behavioural norm, social relationship, and value system implied by the proverb.

Stage 3 — Critical reconstruction: students compare the proverb with contemporary educational values and formulate their own interpretation or modern equivalent.

For example, "Like father, like son" can be paired with "Әкеге қарап ұл өседі, шешеге қарап қыз өседі." Students may first identify the semantic similarity, then investigate the different gender framing, and finally discuss whether contemporary education should preserve, revise, or reinterpret such expectations. This develops linguistic awareness while also creating a safe space for intercultural discussion.

Another productive activity is proverb-based debate. Students can be divided into groups and asked to defend or challenge propositions such as "A child's future character is mainly determined in childhood," "Parents are responsible for children's behaviour," or "Traditional proverbs should be used as moral guidance today." Such tasks develop argumentation, speaking fluency, evidence-based reasoning, and intercultural competence.

A further application is digital and multimodal learning. The source project itself recommended visual and audio materials. Proverbs can be transformed into short videos, illustrated cards, bilingual digital posters, podcasts, or classroom discussion prompts. A digital proverb bank can include the original form, literal translation, culturally appropriate interpretation, key value, historical note, and a contemporary discussion question. This would make traditional cultural knowledge accessible to digitally oriented learners.

The main limitation is methodological scale. The source project was a qualitative school research study rather than a statistically controlled corpus investigation. The material was collected from proverb lists, cultural resources, and selected sources, and the original study did not report inter-coder reliability, corpus-normalised frequencies, or a fixed sampling frame. Consequently, the present findings should be understood as interpretive patterns rather than statistically generalisable claims about all Kazakh or English proverbs.

A second limitation concerns the English corpus. English-speaking cultures are internally diverse, and a proverb used in Britain, the United States, Ireland, Canada, Australia, or another English-speaking context may carry different historical associations. Future research should therefore distinguish national and historical variants rather than treating "English culture" as a single homogeneous system.

A third limitation concerns translation. A proverb's culturally salient meaning may be weakened by literal translation. Future research should compare original-language interpretation with student interpretations after translation and measure where misunderstandings occur. Such a study could combine qualitative coding with learner data and pre/post measures of intercultural competence.

Future research can also extend the model computationally. A larger bilingual corpus could be annotated for semantic domains, metaphorical source domains, evaluative polarity, family roles, gender representation, and pragmatic function.

Statistical comparison could then test whether the qualitative tendencies identified here remain visible in a larger dataset. This would connect traditional paremiology with corpus linguistics, educational technology, and computational approaches to figurative language.

Conclusion. The comparative analysis demonstrates that the concept CHILD occupies a structurally important position in both Kazakh and English proverbial traditions. Across the material, childhood is constructed as a period of formation, a relational position within the family, a site of moral evaluation, and a preparation for future responsibility. These four dimensions constitute the central analytical model proposed in this article.

The most significant commonality is the belief that childhood matters beyond childhood. Early experience, parental example, education, discipline, and cultural values are presented as forces that shape later character. The most significant difference is not the presence or absence of these values but their cultural framing. Kazakh proverbs in the analysed material more visibly connect the child with kinship, family honour, community, and intergenerational continuity, while English proverbs more often foreground individual conduct, learning, discipline, and personal maturity.

The study therefore supports a broader understanding of proverb-based education. Proverbs should not be reduced to ready-made moral lessons or vocabulary items. They are culturally condensed texts that invite interpretation. When learners compare proverbs across languages, they simultaneously learn how meanings are encoded, how values are communicated, how social relationships are represented, and how cultural assumptions can be questioned.

The scientific and educational significance of the study lies precisely in this intersection. The concept CHILD provides a productive case through which linguistics, cultural studies, pedagogy, and intercultural education can be connected. The proposed four-domain model offers a basis for future corpus research and for the development of culturally responsive language-learning materials. In this sense, traditional proverbial knowledge is not merely a record of the past: when interpreted critically, it becomes a resource for understanding language, culture, education, and the formation of responsible future citizens.

References:

Andersson, P. (2021). Conceptual blending and figurative meaning in paremiology: A cognitive linguistic approach to traditional proverbs. Routledge.

Gibbs, R. W., & Beitel, D. A. (2020). What proverb understanding reveals about cognitive metaphors and figurative thought. Cognitive Linguistics, 31(2), 245–271. https://doi.org/10.1515/cog-2019-0042

Kuandykova, G. S. (2024). Concept “Child” in Kazakh and English proverbs and sayings [Unpublished research project]. Abai School, Kyzylorda.

Mieder, W. (2021). International proverb scholarship: An annotated bibliography. Peter Lang Publishing.

Norrick, N. R. (2022). Proverbial rhetoric and pragmatic functions in conversational interaction. Journal of Pragmatics, 188, 102–115. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.11.014

Pym, A., & Ayvazyan, N. (2023). Linguo-cultural transfer in multilingual education: Comparative approaches to folklore and paremiology. Language and Intercultural Communication, 23(4), 412–428. https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2189012

Richman, H. (2024). Metaphorical representations of childhood in European proverbial traditions. Review of Cognitive Linguistics, 22(1), 85–110. https://doi.org/10.1075/rcl.23015.ric

Richman, H., & Pym, A. (2024). Comparative paremiology in modern language pedagogy: A cross-cultural analysis. System, 120, Article 103210. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103210

Richman, H., Pym, A., & Mieder, W. (2024). Axiological structures in traditional sayings: Mapping moral values across cultures. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 45(3), 678–695. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2201124

UNESCO. (2023). Inclusive multilingual education: Language, identity, and pedagogical transformation. UNESCO Publishing.

УДК 316.77:305:070

Алдашова Гулянда Мурадиловна
старший преподаватель института журналистикии коммуникации
КНУ им. Ж. Баласагына
Калчаева Лира Темирбековна
старший преподаватель института журналистикии коммуникации
КНУ им. Ж. Баласагына
E-mail: shirinkostiuk@gmail.com
(Бишкек, Кыргызстан)

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В СМИ КЫРГЫЗСТАНА

Аннотация. В статье рассматривается проблема гендерных стереотипов в средствах массовой информации Кыргызстана. Анализирует, каким образом медиа репрезентируют мужчин и женщин, формируя и закрепляя традиционные модели поведения, восприятие ролей и социальных ожиданий. Особое внимание уделяется телевидению, печатным и интернет-СМИ, а также социальным сетям как платформам, одновременно способствующим как воспроизводству, так и разрушению стереотипов. На основе анализа актуальных исследований, контент-анализа и примеров из кыргызских медиа, делается вывод о необходимости системных изменений в медиаполитике, образовании и редакционной практике. Подчеркивается роль государства, образовательных учреждений, гражданского общества и самих журналистов в продвижении гендерного равенства и формировании инклюзивного медиапространства. Предлагаются конкретные рекомендации по преодолению гендерных искажений и стереотипов в медийном контенте.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, СМИ Кыргызстана, медиаобразование, гендерная политика, гендерное равенство, цифровые медиа, социализация, журналистская этика, медийные репрезентации, феминизм.

ҚЫРҒЫЗСТАННЫҢ БҰҚАРАЛЫҚ АҚПАРАТ ҚҰРАЛДАРЫНДАҒЫ ГЕНДЕРЛІК СТЕРЕОТИПТЕРДІҢ КӨРІНІСІ

Аңдатпа. Мақалада Қырғызстан бұқаралық ақпарат құралдарындағы гендерлік стереотиптер мәселесі қарастырылады. Медианың ерлер мен әйелдерді қалай бейнелейтіні, дәстүрлі мінез-құлық үлгілерін, рөлдер туралы түсініктерді және әлеуметтік күтулерді қалыптастырып, орнықтыруға қалай ықпал ететіні талданады. Теледидарға, баспа және интернет-бұқаралық ақпарат құралдарына, сондай-ақ стереотиптердің жаңғыртылуына да, жойылуына да ықпал ететін платформалар ретіндегі әлеуметтік желілерге ерекше назар аударылады. Қазіргі зерттеулерді талдау, контент-талдау және қырғыз медиасынан алынған мысалдар негізінде медиа саясатына, білім беру жүйесіне және редакциялық тәжірибеге жүйелі өзгерістер енгізу қажеттігі туралы қорытынды жасалады. Гендерлік теңдікті ілгерілету және инклюзивті медиакеңістік қалыптастырудағы мемлекеттің, білім беру мекемелерінің, азаматтық қоғамның және журналистердің рөлі атап көрсетіледі. Медиа контенттегі гендерлік бұрмалаулар мен стереотиптерді еңсеруге бағытталған нақты ұсыныстар беріледі.

Тірек сөздер: гендерлік стереотиптер, Қырғызстан бұқаралық ақпарат құралдары, медиа білім беру, гендерлік саясат, гендерлік теңдік, цифрлық медиа, әлеуметтену, журналистік этика, медиадағы репрезентациялар, феминизм.

REFLECTION OF GENDER STEREOTYPES IN THE MASS MEDIA OF KYRGYZSTAN

Abstract. This article examines the issue of gender stereotypes in the mass media of Kyrgyzstan. It analyses how the media represent men and women and contribute to the formation and reinforcement of traditional behavioural patterns, perceptions of gender roles, and social expectations. Particular attention is paid to television, print and online media, as well as social networks as platforms that can both reproduce and challenge gender stereotypes. Based on a review of current research, content analysis, and examples from Kyrgyz media, the article concludes that systemic changes in media policy, education, and editorial practices are necessary. It highlights the roles of the state, educational institutions, civil society, and journalists in promoting gender equality and fostering an inclusive media environment. The article also offers specific recommendations for addressing gender bias and overcoming stereotypes in media content.

Keywords: gender stereotypes, Kyrgyzstan media, media education, gender policy, gender equality, digital media, socialisation, journalistic ethics, media representations, feminism.

Введение. В современном мире медиа стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, оказывая значительное влияние на формирование общественного мнения, ценностей и представлений. Средства массовой информации являются не только источником новостей и развлечений, но и активным участником процесса социокультурной трансформации. Они отражают и воздействуют на социальные реалии, в том числе и на гендерные отношения. Одним из важнейших аспектов этого влияния является формирование и распространение гендерных стереотипов — устойчивых представлений о социальных ролях и характеристиках мужчин и женщин.

В журналистике распространено стремление строить повествования, основанные на вековых обычаях и стереотипах, увековечивая традиционные культурные парадигмы и укрепляя укоренившиеся различия во власти. Эта тенденция находит своё выражение в изображении гендера в повествованиях СМИ, где зачастую искажённо отражается современная динамика общества. В подобных репрезентациях нередко не учитываются все нюансы современной гендерной идентичности и отношений, что приводит к неполному, а иногда и ошибочному отражению реальности.

Важным элементом гендерной системы являются гендерные стереотипы — устойчивые представления, связанные с образами мужчины и женщины в обществе и семье. Эти стереотипы формируются в рамках конкретной культуры и варьируются в зависимости от доминирующих религиозных взглядов, исторического контекста и социальных условий. На протяжении длительного времени половые различия воспринимались как более значимые, чем индивидуальные особенности личности, что способствовало укоренению упрощённых и обобщённых представлений о ролях мужчин и женщин.

Материалы и методы. Гендерные стереотипы в средствах массовой информации могут оказывать значительное влияние на формирование представлений о ролях мужчин и женщин в обществе. Эти стереотипы могут быть как явными, так и скрытыми, пронизывая различные аспекты медийного контента, включая новости, рекламу, кино и телепрограммы. Они могут формироваться

и поддерживаться как непосредственно через визуальные образы и содержание, так и через язык и контекст, в котором представлены мужчины и женщины.

Важно отметить, что гендерные стереотипы не только отражают существующие социокультурные нормы, но и могут усиливать их, создавая цикл репродукции и подтверждения. Например, представление женщины в роли домохозяйки или объекта сексуального влечения и мужчины в роли защитника или успешного карьериста может закреплять соответствующие социальные ожидания и нормы, ограничивая свободу выбора и самовыражения.

В контексте Кыргызской Республики, страны с богатой культурной и традиционной историей, изучение гендерных стереотипов в средствах массовой информации приобретает особую актуальность. В силу разнообразия культурных и социальных факторов, влияющих на формирование гендерных стереотипов, их анализ и понимание становятся важным шагом к осознанному и эффективному управлению процессами социокультурной трансформации.

Результаты исследования показывают, что в СМИ Кыргызстана широко распространены гендерные стереотипы, аналогичные тем, которые присутствуют в медиа других стран. Женщины часто изображаются в роли домохозяек, матерей и жён, акцентируется внимание на их внешности и сексуальной привлекательности. В новостях и аналитических программах женщины ***редко представлены*** в качестве экспертов или лидеров мнений, что усиливает стереотип о «слабом» поле. Мужчины, напротив, изображаются как сильные, независимые и успешные личности. В рекламе и развлекательных программах акцент делается на их роль как главных добытчиков и защитников семьи. Мужчины редко показываются в контексте выполнения домашних обязанностей или участия в воспитании детей, что закрепляет традиционные представления о гендерных ролях.

Исследование также показало, что гендерные стереотипы оказывают существенное влияние на восприятие и самооценку мужчин и женщин, ограничивая их возможности в различных сферах общественной жизни. Так, стереотипные представления о женской «эмоциональной слабости» и «непрофессионализме» могут служить барьером для карьерного роста женщин и их политического участия. В то же время убеждения о мужской «агрессивности» и «независимости» способствуют формированию негативных установок относительно выражения эмоций и обращения за помощью среди мужчин.

Указанные проявления являются отражением более широкой социальной конструкции гендера, который определяет нормативные модели поведения, приписываемые представителям разных полов, а также специфику их взаимодействия в обществе. В этом контексте равное социальное положение мужчин и женщин рассматривается как признак гендерного равенства, тогда как юридическое равенство между ними соответствует понятию гендерного равноправия.

Результаты и обсуждение. Гендерные стереотипы являются укоренившимися убеждениями о ролях, способностях и характеристиках мужчин и женщин, основанными на культурных, исторических и социальных нормах. Их влияние многогранно и проявляется в различных сферах социальной жизни — от семьи до профессиональной деятельности. Формируясь с раннего детства, стереотипы оказывают существенное воздействие на развитие личности, определяя, какие качества и модели поведения считаются приемлемыми для представителей каждого пола, тем самым ограничивая возможности для самовыражения и личностного роста [Кон, 1989, с. 45; Connell, 2002, с. 67].

Стереотипные установки влияют на со-

циальные отношения, способствуя воспроизводству иерархий и властных структур, основанных на гендерных различиях [Климов, 2008, с. 112]. В семейной сфере они проявляются в неравномерном распределении домашних обязанностей, что негативно сказывается на карьерных возможностях женщин [Williams & Best, 1990, с. 134; Eagly & Wood, 2012, с. 78]. В профессиональной среде это выражается в гендерной сегрегации труда: женщины чаще заняты в менее престижных и низкооплачиваемых отраслях, таких как образование и здравоохранение, тогда как мужчины преобладают в технических и управленческих сферах [Charles & Grusky, 2004, с. 89; Williams, 1995, с. 56].

Гендерные стереотипы также оказывают влияние на функционирование ключевых социальных институтов — образования, политики, медицины и медиа. В системе образования они закрепляются через содержание учебных программ и методы преподавания [Sadker & Sadker, 1994, с. 44]. В политике они препятствуют участию женщин в принятии решений, несмотря на количественный рост женского представительства [Lawless & Fox, 2005, с. 88; Paxton & Hughes, 2007, с. 132]. В здравоохранении предвзятость в диагностике и лечении снижает качество медицинской помощи, особенно в части учёта гендерных различий в симптоматике [Verbrugge, 1985, с. 77].

Особое значение в формировании и трансформации гендерных установок приобретает медиапространство, так как именно СМИ активно участвуют в формировании общественного мнения и закреплении социальных норм. Исторически средства массовой информации выступали в роли ретрансляторов доминирующих гендерных стереотипов. Так, в период с 1950-х годов до конца XX века женские образы в медиа ограничивались рамками домашнего хозяйства, семьи и внешности, в то время как мужчины представлялись как профессионалы и лидеры [Tuchman, 1978, с. 10; Gerbner, 1998, с. 22].

Современные исследования показывают, что, несмотря на отдельные положительные изменения, гендерное неравенство в медиа сохраняется. Согласно данным Global Media Monitoring Project, женщины составляют лишь 24% новостных субъектов по всему миру [GMMP, 2020, с. 3]. Они продолжают изображаться преимущественно в традиционных ролях, что ограничивает их общественное влияние [Byerly & Ross, 2006, с. 78]. В киноиндустрии доля женщин в центральных ролях, а также среди режиссёров и сценаристов, остаётся низкой [Lauzen, 2019, с. 14].

Медиа оказывают мощное влияние на процессы социализации, в том числе на формирование гендерной идентичности. Согласно теории культивации, регулярное потребление медийного контента приводит к восприятию его как отражения реальности [Gerbner et al., 1986, с. 17]. Дети и подростки, потребляющие стереотипный контент, с большей вероятностью усваивают традиционные представления о гендерных ролях [Signorielli, 1993, с. 68].

Достижение гендерного равенства в медиапространстве требует комплексного подхода. **Во-первых**, необходимо разрабатывать и внедрять политику, направленную на увеличение представительства женщин в медиаиндустрии, включая квоты, программы менторства и профессионального роста [Gallagher, 2014, с. 101]. **Во-вторых**, важно пересматривать образовательные программы в сфере журналистики и медиа, включая в них гендерную проблематику, что позволит будущим специалистам критически анализировать и трансформировать медийные практики [North, 2009, с. 89]. **В-третьих**, развитие и поддержка альтернативных медиа-платформ, предлагающих инклюзивные представления гендера, способствуют изменению общественных установок. К та-

ким платформам относятся феминистские блоги, подкасты и независимые фестивали, фокусирующиеся на теме гендерного равенства [Harper, 2017, с. 45].

Таким образом, борьба с гендерными стереотипами в медиапространстве — это неотъемлемая часть общего процесса достижения гендерного равенства в обществе. Она требует скоординированных усилий в области образования, политики и культуры и является важным условием построения инклюзивного и справедливого социума.

Гендерное равенство в медиапространстве является важным элементом построения справедливого и инклюзивного общества. Несмотря на отдельные достижения, медиа по-прежнему воспроизводят гендерные стереотипы и неравенство. Для достижения подлинного гендерного равенства необходим комплексный подход, охватывающий политику, образование и производство контента. Учитывая значительное влияние медиа на формирование общественного мнения и социальных норм, их роль в продвижении гендерной справедливости не может быть недооценена.

В этом контексте развитие гендерной политики в средствах массовой информации Кыргызской Республики представляет собой важный аспект национальной стратегии по обеспечению равенства. Гендерная политика в медиа играет ключевую роль как в формировании, так и в трансформации стереотипов, влияя на общественное восприятие социальных ролей мужчин и женщин.

Исторически гендерная тематика в СМИ Кыргызстана отражала политические и идеологические реалии различных этапов развития страны. В советский период медиа находились под жёстким государственным контролем, и вопросы равенства рассматривались преимущественно через призму официальной идеологии, пропагандировавшей формальное равенство полов. Однако на практике гендерные стереотипы сохранялись и транслировались в публичном дискурсе [Жумабекова, 2011, с. 34].

После обретения независимости в 1991 году и перехода к рыночной экономике начался процесс либерализации медиа, что создало возможности для более открытого обсуждения гендерных вопросов. Вместе с тем, слабость институциональных механизмов и ограниченность ресурсов сдерживали развитие устойчивой гендерной политики в СМИ [Абдрахманова, 2015, с. 22].

Значительное влияние на формирование гендерной повестки в национальных СМИ оказали международные инициативы и соглашения. Присоединение Кыргызстана к Пекинской платформе действий в 1995 году стало важным шагом в направлении интеграции гендерной проблематики в сферу публичной коммуникации и медиа [UN, 1995, с. 12].

В 2006 году была принята Национальная стратегия по гендерному равенству до 2010 года, в которой подчёркивалась роль СМИ как инструмента продвижения равенства. Документ предусматривал меры по увеличению присутствия женщин в медиасфере, а также разработку программ, направленных на освещение вопросов гендера и преодоление стереотипов [Национальная стратегия по гендерному равенству, 2006, с. 14].

Таким образом, развитие гендерной политики в медиа Кыргызстана отражает более широкий процесс социокультурной трансформации и стремление к институциональному закреплению принципов равенства. Однако сохраняющиеся вызовы — включая устойчивость стереотипов, недостаток гендерной экспертизы и ограниченное участие женщин в медиапроизводстве — требуют дальнейших системных усилий на уровне государственной политики, образования и профессионального сообщества.

Для более глубокого понимания текущего состояния гендерной политики в СМИ Кыргызстана необходимо рассмотреть кон-

кретные примеры и анализировать существующие медиа-материалы.

Например, в телевидении в популярных сериалах и ток-шоу женщины обычно представлены в ролях домохозяек и матерей, тогда как мужчины занимают ведущие позиции в бизнесе и политике. Это подтверждается исследованием Жумабековой (2019), которая проанализировала контент нескольких ведущих телеканалов и обнаружила, что женщины составляли лишь 30% всех экспертов и героев программ, тогда как мужчины – 70%. Примером является популярное ток-шоу **«Кыргызстанда таң**», где ведущими и основными участниками дискуссий чаще всего выступают мужчины. Темы, касающиеся экономики, политики и технологий, практически всегда обсуждаются мужчинами-экспертами, тогда как женщины появляются в эфирах, связанных с вопросами здоровья, воспитания детей и домашнего хозяйства. Это формирует у зрителей устойчивое восприятие, что мужчины более компетентны в «важных» вопросах, тогда как женщины должны ограничиваться семейными делами.

Печатные СМИ также играют важную роль в формировании общественного мнения. Анализ газет и журналов показывает, что гендерные стереотипы широко распространены в новостных статьях и рекламных материалах. Например, в статьях о политике и экономике женщины редко представлены как ключевые фигуры, а если и упоминаются, то чаще всего в контексте своих семейных обязанностей. Реклама также часто использует гендерные стереотипы, изображая женщин как объект потребления и красоты. Исследование Давлетовой (2018) показало, что в рекламных материалах печатных СМИ женщины часто изображаются в стереотипных ролях, что способствует закреплению традиционных представлений о гендерных ролях. В газетах **«Кыргыз Туусу»** и **«Вечерний Бишкек»** анализ статей за последний год показал, что женщины редко упоминаются в качестве экспертов в области экономики или политики. В рубриках, посвященных бизнесу, доминируют мужские имена и образы. Даже в случаях, когда статьи касаются успехов женщин-предпринимателей, они часто акцентируют внимание на их внешности и семейной жизни, а не на профессиональных достижениях.

Социальные медиа. Социальные медиа предоставляют новые возможности для освещения гендерных вопросов и борьбы с стереотипами, но также могут способствовать распространению дискриминационных и сексистских высказываний. Например, инициатива «Феминистская волна», созданная в 2015 году, активно использует социальные медиа для продвижения гендерного равенства и организации акций, направленных на борьбу с гендерным насилием и дискриминацией. Однако исследование Маматовой (2017) показало, что социальные медиа также являются платформой для распространения сексистских комментариев и хейта в отношении женщин-активисток. В социальные медиа инициативы, такие как #МенинКыргызым, активно используются для привлечения внимания к гендерным вопросам. Одним из примеров является кампания против насилия над женщинами, которая получила широкий отклик и поддержку в социальных сетях. Несмотря на это, каждая публикация, касающаяся феминизма или гендерного равенства, сопровождается волной негативных комментариев, в которых женщины часто обвиняются в «разрушении традиционных ценностей» и «посягательстве на мужские права».

Гендерная политика в СМИ Кыргызстана прошла значительный путь от советских времен до современности, претерпев множество изменений под влиянием международных и национальных инициатив. Несмотря на существующие вызовы и устойчивые гендерные стереотипы, в кыргызских медиа

наблюдаются позитивные изменения благодаря активной работе государственных органов, неправительственных организаций и международных партнеров. Анализ конкретных примеров показывает, что существуют успешные инициативы, направленные на продвижение гендерного равенства и формирование положительных образов женщин в медиа. Однако для достижения значительных результатов необходимо продолжать работу по устранению гендерных стереотипов и поддержке равноправного участия женщин в медиа индустрии.

Для устранения гендерных стереотипов в кыргызстанском теле- и радиовещании необходимо принять ряд мер:

- **Увеличить представленность женщин в СМИ:** важно увеличить количество женщин на ведущих позициях в теле- и радиовещании, чтобы обеспечить более справедливое представление разнообразия женских ролей и опытов.

- **Развивать профессиональную этику:** Журналистам необходимо обучаться критическому анализу гендерных стереотипов и разрабатывать правила этического поведения при освещении новостей, чтобы избегать воспроизводства устаревших представлений о женщинах и мужчинах.

- **Включать разнообразие голосов:** важно давать голос женщинам из разных социальных групп и с разными взглядами, чтобы обеспечить более полное и многостороннее представление женского опыта и возможностей.

- **Проводить просветительские кампании**: необходимо проводить просветительские кампании о вредном влиянии гендерных стереотипов в теле- и радиовещании, чтобы повысить осведомленность общества о проблеме и стимулировать изменения в отношении к женщинам.

- **Создать механизмы контроля:** необходимо создать механизмы контроля за соблюдением стандартов гендерного равенства в теле- и радиовещании, чтобы обеспечить более ответственное отношение к представлению женщин в СМИ.

Гендерные стереотипы в теле- и радиовещании Кыргызстана препятствуют равным возможностям женщин и укореняют общественное неравенство. В современных условиях интернет-медиа стали важнейшим источником информации и платформой для общественных дискуссий, особенно среди молодежи, но они не свободны от стереотипов. Даже в новостных сайтах женщины реже выступают в роли авторов, комментаторов и экспертов, чаще освещаются в семейных темах, что ограничивает их видимость в публичной сфере.

Социальные сети и блог-платформы отражают традиционные гендерные роли: женщины чаще публикуют контент о красоте, кулинарии и воспитании, мужчины — о политике, бизнесе и спорте. Это укрепляет разделение интересов и сфер влияния. Интернет-реклама также использует шаблонные образы: женщины представлены в роли домохозяек и заботливых матерей, мужчины — как успешные профессионалы [MegaCom, Beeline].

Анализ интернет-медиа Кыргызстана показывает, что, хоть доступ к информации и расширен, традиционные стереотипы все ещё доминируют. Женщины остаются в рамках бытовых тем, их экспертный потенциал недооценивается. Борьба с этими стереотипами требует комплексного подхода: редакционные политики должны пересмотреть контент и рекламные стратегии, а аудитория — развивать критическое мышление.

Ключевую роль в этом процессе играет медиаобразование. Включение модулей по гендерным исследованиям в учебные программы и тренинги способствует формированию чувствительности у будущих профессионалов, улучшает способность распознавать и избегать стереотипов. Этические принципы и стандарты прав человека

должны стать фундаментом журналистской деятельности, укрепляя уважение и ответственность в медийной среде.

Исследовательская работа в области гендера и медиа необходима для выявления структурных барьеров, анализа влияния контента на аудиторию и разработки эффективных стратегий изменений. Такая комплексная база — сочетание образования, этики и исследований — способствует устойчивым трансформациям медиапространства в сторону равенства.

Успешность этих усилий зависит от учёта локального контекста Кыргызстана: уважения к культурным и социальным особенностям и адаптации программ к местной специфике. Необходимо вести диалог с различными социальными группами для повышения приемлемости гендерно-чувствительного медиаконтента.

Журналисты в Кыргызстане могут выступать агентами социальных изменений — освещать проблемы гендерной дискриминации, демонстрировать позитивные ролевые модели, инициировать общественные обсуждения и использовать современные цифровые технологии. При этом важна институционализация гендерной компетентности — введение соответствующих курсов и стандартов в образовательные программы и медиаорганизации.

Интегрированная система саморегулирования медиасреды и нормативной поддержки, участие граждан, экспертов и НПО в выработке и контроле стандартов, комплексное сотрудничество — все это создаёт предпосылки для устойчивых изменений.

Заключение. Таким образом, сочетание системной журналистской практики, медиаобразования, научных исследований и общественного участия позволяет создавать гендерно-чувствительное медиапространство, способствующее построению справедливого, инклюзивного общества. Каждая из этих сторон играет свою роль в продвижении гендерного равенства и преодолении стереотипов.

Государственные органы обладают ресурсами для внедрения нормативных инициатив, регулирующих медиапрактику в соответствии с принципами равенства и не дискриминации. Создание и реализация законодательных актов, поддержка гендерно-чувствительных проектов и стимулирование независимого мониторинга медиаконтента — ключевые элементы государственной ответственности. При этом необходимо обеспечить доступ к информации о реализуемых инициативах и результатах их внедрения, включая механизмы общественного контроля и прозрачности.

Образовательные учреждения, в свою очередь, закладывают основы критического мышления и социального восприятия у будущих специалистов. Интеграция гендерной проблематики в программы подготовки журналистов, редакторов, PR-специалистов и других участников медийной сферы позволяет сформировать поколение профессионалов, способных осознанно подходить к вопросам равенства и социальной справедливости. Такие специалисты не только избегают репродукции стереотипов, но и выступают инициаторами позитивных изменений в медиапрактике.

Не менее значима роль гражданского общества, включая неправительственные организации, феминистские инициативы и активистов. Они не только осуществляют наблюдение за соблюдением прав и стандартов, но и выступают партнёрами в просветительских кампаниях, общественных дебатах и инициативах, направленных на расширение прав и возможностей женщин. Их взаимодействие со СМИ может усиливать влияние журналистских материалов, расширяя их охват и социальное воздействие.

В современных условиях цифровизации важное место занимает трансформация

форматов подачи информации. Использование мультимедийных форматов (видео, подкасты, инфографика, интерактивные лонгриды) делает гендерно-чувствительный контент более доступным и вовлекающим. Это особенно важно для работы с молодёжной аудиторией, активно потребляющей информацию через социальные сети и онлайн-платформы.

При этом необходимо учитывать, что устойчивые изменения возможны лишь в рамках длительной и целенаправленной работы. Поверхностные кампании и однократные инициативы, как правило, не приводят к глубоким трансформациям. Только последовательный и научно обоснованный подход, ориентированный на долгосрочные результаты, способен привести к формированию медиапространства, свободного от дискриминации и гендерных предубеждений.

Таким образом, несмотря на сохраняющиеся вызовы, преодоление гендерных стереотипов в кыргызских СМИ является возможным при условии скоординированных действий со стороны государства и гражданского общества, журналистов, образовательных учреждений. Только совместными усилиями можно добиться устойчивых изменений, направленных на построение более справедливого, инклюзивного и гендерно-чувствительного медиапространства.

Список литературы:

Coyle D., Hood P., & Marsh D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge UCharles, M., & Grusky, D. B. (2004). Occupational ghettos: The worldwide segregation of women and men. Stanford University Press.

Connell, R. W. (2002). Gender. Polity Press.

Kostiuk, S., Duishekeeva, A., Taabaldiev, K., Aldashova, G., & Esenkelova, E. (2026). Discourse on social problems in society and gender equality stereotypes in the media. Italian Sociological Review, 16(2). https://doi.org/10.13136/isr.v16i2.1031

UNESCO. (2025, May 13). Hate speech and gender stereotypes against women in digital space: Four stories from Kyrgyzstan. https://www.unesco.org/en/articles/hate-speech-and-gender-stereotypes-against-women-digital-space-four-stories-kyrgyzstan

United Nations in Kyrgyz Republic. (2023, February 22). Changing social norms to end violence against women and girls in Kyrgyzstan. https://kyrgyzstan.un.org/en/220201-changing-social-norms-end-violence-against-women-and-girls-kyrgyzstan

United Nations. (1995). Beijing Declaration and Platform for Action.

Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). Measuring sex stereotypes: A multination study (Rev. ed.). Sage Publications.

Жекшен, К. (2024, 31 марта). Исследование языковых и визуальных средств представления женщин в медиа. Вечерний Бишкек. https://www.vb.kg/436151

Кон, И. С. (1989). Введение в сексологию (2-е изд., доп.). Медицина.

Кыргызская Республика. (2007). Национальный план действий по достижению гендерного равенства в Кыргызской Республике на 2007–2010 гг. Указ Президента Кыргызской Республики от 20 августа 2007 года № 369. https://cbd.minjust.gov.kg/44-5/edition/288654/ru

Усубалиева, А. А. (2017). Гендерные роли и стереотипы в современной кыргызской семье. Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына, (2), 164–173. https://vestnik.knu.kg/wp-content/uploads/2019/05/vestnik_2_2017.pdf

ӘОЖ 004.8 : 371.3

Абадилдаева Шырынкуль Келесбаевна
педагогика ғылымдарының магистрі
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті
E-mail: abadildaevva@gmail.com
(Қызылорда, Қазақстан)

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫ АРҚЫЛЫ САБАҚ ЖОСПАРЛАУ

Аңдатпа. Бұл мақалада жасанды интеллект құралдары арқылы сабақ жоспарлаудың заманауи мүмкіндіктері мен білім беру үдерісіндегі маңызы қарастырылады. Қазіргі цифрлық білім беру кеңістігінде жасанды интеллект мұғалімдердің жұмысын жеңілдетіп, оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Зерттеу барысында сабақ мақсатын құру, оқу тапсырмаларын әзірлеу, оқушылардың қажеттіліктеріне бейімделген материалдарды дайындау және бағалау үдерісін жетілдіру бағыттарындағы жасанды интеллект құралдарының қызметі талданады. Сонымен қатар, аталған технологиялардың уақытты үнемдеу, шығармашылық идеяларды ұсыну және оқытуды дараландырудағы артықшылықтары сипатталады. Жасанды интеллект негізіндегі платформаларды қолдану мұғалімдердің кәсіби қызметін оңтайландырып қана қоймай, білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Мақалада жасанды интеллект құралдарын сабақ жоспарлау барысында қолданудың тиімді әдістері мен тәжірибелік маңызы айқындалып, олардың білім беру саласындағы болашақ даму перспективалары қарастырылады.

Тірек сөздер: жасанды интеллект, сабақ жоспарлау, цифрлық хнологиялар, білім беру үдерісі, оқытуды дараландыру, білім беру платформалары.

LESSON PLANNING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

Abstract. This article studies the modern possibilities of using artificial intelligence tools for lesson planning and their significance in the educational process. In today's digital educational environment, artificial intelligence enables teachers to simplify their work and organize the learning process more effectively. The study analyzes the functions of artificial intelligence tools in developing lesson objectives, designing learning tasks, preparing materials tailored to students' needs, and improving assessment processes. In addition, the advantages of these technologies in saving time, generating creative ideas, and personalizing learning are described. The use of artificial intelligence-based platforms not only optimizes teachers' professional activities but also contributes to improving the quality of education. The article identifies effective methods and practical significance of applying artificial intelligence tools in lesson planning and discusses their future development prospects in the field of education.

Keywords: artificial intelligence, lesson planning, digital technologies, educational process, personalized learning, educational platforms.

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА С ПОМОЩЬЮ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные возможности использования инструментов искусственного интеллекта для планирования уроков и их значение в образовательном процессе. В современном цифровом образовательном пространстве искусственный интеллект позволяет учителям облегчить свою работу и более эффективно организовать процесс обучения. В ходе исследования анализируются функции инструментов искусственного интеллекта при постановке целей урока, разработке учебных заданий, подготовке материалов с учетом потребностей учащихся и совершенствовании процесса оценивания. Кроме того, описываются преимущества данных технологий в экономии времени, генерации творческих идей и индивидуализации обучения. Использование платформ на основе искусственного интеллекта не только оптимизирует профессиональную деятельность учителей, но и способствует повышению качества образования. В статье определяются эффективные методы и практическая значимость применения инструментов искусственного интеллекта при планировании уроков, а также рассматриваются перспективы их дальнейшего развития в сфере образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, планирование уроков, цифровые технологии, образовательный процесс, индивидуализация обучения, образовательные платформы.

Кіріспе. Қазіргі кезеңде жасанды интеллект (ЖИ) ағылшын тілін оқыту мен үйренудің ажырамас құрамдас бөлігіне айналды. ЖИ технологияларының білім беру үдерісіне енуі оқытудың мазмұны мен ұйымдастырылуына елеулі өзгерістер енгізіп, бір мезгілде жаңа мүмкіндіктер мен бірқатар мәселелерді айқындады. Атап айтқанда, жасанды интеллектке негізделген құралдар білім алушылардың жеке ерекшеліктерін, тілдік деңгейін және оқу қарқынын ескере отырып, дербестендірілген оқу нәтижесін қалыптастыруға мүмкіндік береді (Lee & Zhai, 2024). Сонымен қатар ЖИ оқу үдерісін басқару тетіктерін жетілдіруге ықпал етуде. Автоматтандырылған бағалау жүйелері, оқу жетістіктерін талдау және кері байланысты жедел ұсыну оқытудың тиімділігін арттырады. Мұндай технологиялар оқытушылардың уақытын үнемдеп, олардың педагогикалық және әдістемелік қызметке көбірек назар аударуына жағдай жасайды. Дегенменr, жасанды интеллект ағылшын тілін оқытуда қолдану мұғалім мен білім алушы арасындағы өзара қарым-қатынас сипатына да әсер етуде. Дәстүрлі тікелей қарым-қатынастың бір бөлігін цифрлық өзара әрекеттестік алмастырып, мұғалімнің рөлі ақпарат жеткізушіден оқу үдерісін ұйымдастырушы және бағыттаушыға ауысуда. Бұл өз кезегінде педагогтердің цифрлық және әдістемелік құзіреттілігін арттыруды, сондай-ақ этикалық және академиялық адалдық мәселелерін ғылыми тұрғыдан қарастыруды талап етеді. Білім берудің мұндай ғаламдық сипаты оқыту үдерісіндегі олқылықтарды азайтуда, әсіресе білім алушылармен жеке жұмыс жүргізуге уақыт тапшылығы туындаған жағдайда, мұғалімдер үшін айырықша маңызды қолдау құралы болып табылады.

Материалдар мен әдістер. Сандық және интеллектуалды технологияларды қолдану арқылы оқу материалын жекелендіру, білім алушылардың әлсіз тұстарын дер кезінде анықтау және оларды түзетуге бағытталған тапсырмаларды ұсыну

мүмкіндігі артады (Kehoe, 2023). Уақыт пен ресурстарды ұтымды пайдалану білім беру үдерісінің тиімділігін арттырудың маңызды алғышарттарының бірі болып табылады. Бұл жағдай мұғалімдердің назарын бірсарынды, қайталанатын тапсырмаларды орындатудан гөрі, оқушылардың оқу үдерісіне белсенді қатысуын қамтамасыз ететін, олардың танымдық қызығушылығы мен шығармашылық әлеуетін дамытатын оқыту әдістеріне бағыттауға мүмкіндік береді. Жасанды интеллект тіл үйрену үдерісінде айырықша тиімді құрал ретінде танылып отыр, себебі ол білім алушыға тілді терең, яғни иммерсивті ортада меңгеруге мүмкіндік береді.

Жасанды интеллектке негізделген құралдар білім алушылардың тілдік құзіреттілік деңгейіне сәйкес оқу мазмұнын бейімдеп, жедел әрі дәл кері байланыс ұсына алады. Бұл өз кезегінде тіл үйрену үдерісінің дараландырылуын қамтамасыз етіп, оның тиімділігі мен тартымдылығын арттырады (Alshumaimeri & Alshememry, 2024).Сонымен қатар, интерактивті диалогқа негізделген жасанды интеллект жүйелері білім алушылардың сөйлеу, тыңдалым, оқылым және жазылым дағдыларын кешенді түрде дамытуға ықпал етеді. Мұндай ортада білім алушылар қателерін уақытылы анықтап, түзету мүмкіндігіне ие болып, мұғалім тарапынан көрсетілетін педагогикалық қолдауды толықтыратын қосымша құралды пайдаланады. Нәтижесінде білім алушылардың оқу мотивациясы артып, тілдік жетістіктері жүйелі түрде дамып, тілді меңгеру деңгейі жоғарылайды.

Нәтижелер мен талқылаулар. Жасанды интеллект мұғалімді толық алмастыра алмайды, алайда ол сыныптағы педагогикалық қызметті тиімді толықтырып, бірқатар оқу-әдістемелік үдерістерді жеңілдетуге мүмкіндік береді. Жасанды интеллектке негізделген құралдар мұғалімнің кәсіби қызметін қолдай отырып, оқу материалдарын бейімдеу, білім алушылардың жетістіктерін талдау және жедел кері байланыс ұсыну сияқты міндеттерді оңтайландыруға ықпал етеді.

Жасанды интеллект пен мұғалімнің үйлесімді әрі бірлескен әрекеті сапалы оқытуды дамытуда маңызды рөл атқарады. Мұғалімдер цифрлық транформация жағдайында жаңа педагогикалық ортаға бейімделген сайын, жасанды интеллектің мүмкіндіктері мен мұғалімнің кәсіби шеберлігі мен педагогикалық тәжірибесінің сабақтастығы оқытудың сапасы мен тиімділігін арттырудың жаңа тәсілдерін айқындайды. Осы тұрғыдан алғанда, жасанды интеллект білім беру үдерісінде мұғалімді алмастыратын емес, оның кәсіби әлеуетін күшейтетін стратегиялық құрал ретінде қарастырылады (Ifenthaler & Schumacher, 2023). Қарқынды өзгеріп жатқан білім беру кеңістігі жағдайында жасанды интеллект тілдерді оқыту мен үйренудің дәстүрлі тәсілдеріне елулі ықпал етіп, оларды түбегейлі жаңғыртуда. Жасанды интеллект білім алушылардың қажеттіліктеріне қарай бейімделген, дербес оқуды ұсынады., сонымен қатар басқару жұмыстарын оңтайландыру, тіл меңгеруді жеделдету арқылы білім алу үдерісін түрлендіреді. Білім беруде ЖИ қолдану арқылы оның мүмкіндіктерін, салдарын түсіну білім алушылар мен мұғалімдер үшін ең тиімді қолдану жолдарын табу үздіксіз зерттеуді қажет етеді.

Дараланған, жылдам әрі қызықты оқыту ортасын қалыптастыруда жасанды

интеллектің (ЖИ) рөлі айтарлықтай артып отыр. ЖИ технологиялары мұғалімдердің дәстүрлі оқыту технологияларын трансформациялауға, оқу мазмұнын білім алушылардың жеке қажеттіліктері мен деңгейіне бейімдеуге, сабақ жоспарлау үдерісін автоматтандыруға және оқыту әдістерін әртараптандыруға мүмкіндік береді (Ejjami, 2024). Мұндай құралдар деректерге негізделген талдау арқылы білім алушылардың оқу жетістіктерін бақылап, оқу олқылықтарын уақытылы анықтауға жағдай жасайды, соның нәтижесінде оқыту үдерісінің тиімділігі артады. Осы тұрғыдан алғанда, жасанды интеллектке негізделген жаңашылдықтар білім беру жүйесінде оқыту мен үйренудің сапасын арттыруға бағытталған кең ауқымды мүмкіндіктерді ұсынады және заманауи педагогиканың дамуына елеулі ықпал етеді.

Дараланған оқытуды жүзеге асыруда сабақтарды жоспарлау үдерісіне жасанды интеллекті (ЖИ) енгізудің басты артықшылықтарының бірі-интеллектуалды алгоритмдердің білім алушылардың үлгірімі, оқу стилі мен сыныптағы оқу динамикасы жөніндегі деректерді кешенді түрде талдау мүмкіндігі болып табылады. Осы талдау негізінде әрбір білім алушының жеке ерекшеліктеріне сәйкес бейімделген оқу бағдарламалары әзірленеді. Мұндай дараландыру білім алушылардың оқу үдерісіне деген қызығушылығын арттырып қана қоймай, сонымен қатар оқу материалдарын дер кезінде және мақсатты түрде ұсыну арқылы олардың академиялық жетістіктерін едәуір жақсартуға ықпал етеді. Нәтижесінде, жасанды интеллектке негізделген дараланған оқу модельдері білім беру үдерісінің тиімділігін арттырып, білім сапасын көтерудің маңызды факторы ретінде қарастырылады. Мысалы, грамматикалық дағдыларды меңгеруде қиындық көретін білім алушыларға қосымша жаттығулар мен түсіндірмелік материалдар ұсынылса, дайындық деңгейі жоғары білім алушылар үшін мазмұны мен күрделілігі арттырылған тапсырмалар беріледі. Осындай дараланған оқыту тәсілі білім алушыларды оқшаулауға жол бермей, әрбір білім алушының жеке мүмкіндіктері мен әлеуетін толық іске асыруына жағдай жасайтын инклюзивті оқу ортасын қалыптастыруға ықпал етеді (Kanvaria, V. K., & Ritika. (2024).

Оқытуды дараландырумен қатар, жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары мұғалімдердің нақты педагогикалық қажеттіліктері мен белгіленген оқу мақсаттарына сәйкес мазмұнды әрі құрылымдалған сабақ жоспарларын әзірлеуге мүмкіндік береді (Kehoe, F. (2023). ЖИ құралдарының көмегімен мұғалім қысқа уақыт ішінде әртүрлі сыныптардың ерекшеліктерін ескеретін толық әрі жүйелі сабақ жоспарларын құра алады, бұл педагогтың уақыттық ресурстарын үнемдейді. Атап айтқанда, бірнеше сағат бойы дәстүрлі түрде сабақ жоспарын дайындаудың орнына, мұғалім оқу мақсаттарын енгізу арқылы автоматты түрде тапсырмалар, бағалау құралдары мен тесттік тапсырмалар ала алады. Сабақ жоспарлау үдерісін автоматтандыру мұғалімдерге кәсіби қызметтің өзге де ізмаңызды аспектілеріне, соның ішінде білім алушылармен тиімді қарым-қатынас орнатуға және педагогикалық тұрғыдан мәнді диалог жүргізуге көбірек назар аударуға жағдай жасайды. Жасанды интеллектке негізделген жүйелердің тестілеу және жедел кері байланыс ұсыну

мүмкіндіктері оқыту үдерісінің тиімділігін едәуір арттырады. Мұндай жүйелер оқу деректерін талдау арқылы білім алушылардың біліміндегі олқылықтарды уақытылы анықтап, түзетуге бағытталған жедел педагогикалық әрекеттерді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Интерактивті бағалау құралдары мұғалімдерге оқушылардың оқу жетістіктерін жүйелі түрде бағалап, оқыту әдістерін дер кезінде қайта қарастыруға жағдай жасайды, соның нәтижесінде оқыту үдерісінің икемділігі күшейеді. Мәселен, егер білім алушылардың едәуір бөлігі сабақтағы белгілі бір ұғымды меңгеруде қиындықтарға тап болса, жасанды интеллект баламалы оқыту үлгілері мен қосымша түсіндірмелер ұсына алады. Бұл өз кезегінде білім алушы мен мұғалім арасындағы үздіксіз ақпарат алмасуды қамтамасыз етіп, нақты әрі деректерге негізделген педагогикалық нұсқаулар беруге мүмкіндік береді.

Тереңдетілген иммерсивті оқыту-білім беру үдерісінде жасанды интеллектті қолданудың маңызды нәтижелерінің бірі. Жасанды интеллект технологиялары білім алушылар үшін динамикалық әрі бейімделген оқу ортасын қалыптастырып, күрделі оқу мазмұнын тиімді меңгеруге жағдай жасайды. Мәселен, арнайы бағдарламалық жасақтама көмегімен цифрлық оқу материалдарын нақты әлемге проекциялау, сондай-ақ күрделі ұғымдарды симуляциялар мен интерактивті оқу ойындары арқылы ұсыну мүмкіндігі пайда болады. Мұндай тереңдетілген имерссивті тәсілдер оқу материалын түсінуді және есте сақтауды жеңілдетіп қана қоймай, білім алушылардың оқу үдерісіне белсенді қатысуына және қарқынды өзара әрекеттесуіне ықпал етеді. Нәтижесінде, білім алушылардың қызығушылығы сақталып, олардың мотивациясы артады. Сонымен қатар, жасанды интеллектің сабақтарды жоспарлау мен оқытуда кеңінен қолданылуы бірқатар қиындықтар мен алаңдатушылықтар да туындатады. Атап айтқанда, ең өзекті мәселелердің бірі –білім алушылардың деректерінің құпиялығы мен этикалық қауіпсіздігі. Осыған байланысты мектептер мен жоғары оқу орындары деректерді жинау, сақтау және өңдеу үдерістерін реттейтін нақты әрі айқын құпиялылық нұсқаулықтарын әзірлеу қажет. Мұндай нормативтік және ұйымдастырушылық шаралар білім алушылар мен олардың ата-аналары үшін қауіпсіз әрі сенімді білім беру ортасын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Жасанды интеллект құралдарының кеңінен қолданылуына қарамастан, білімді сапалы әрі терең меңгеруді қамтамасыз етуде мұғалімнің тікелей түсіндіруі мен педагогикалық жетекшілігі шешуші маңызға ие. Технологиялық жаңашылдықтар оқу үдерісін оңтайландыруға елеулі үлес қосқанымен, кәсіби педагогтің сыныпта қалыптастыратын тәрбиелік, әлеуметтік-психологиялық және коммуникативтік ортасын толық алмастыра алмайды. Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімдер жасанды интеллект негізінде әзірленген материалдарды өздерінің кәсіби құзіреттілігімен, адамгершілік құндылықтарымен және мәдени-әлеуметтік контексті түсінумен ұштастыра отырып, білім алушылардың қажеттіліктеріне бағдарланған, сапалы әрі ғылыми негізделген педагогикалық шешімдер қабылдауы тиіс (Van Den Berg & Du Plessis, 2023). Мәселен, жасанды интеллект оқу материалдарының кең ауқымын ұсыну мүмкіндігіне ие болғанымен, сыныптағы эмоциялық және әлеуметтік өлшемдерді толыққанды тану қабілеті шектеулі. Осыған

байланысты мұғалімнің сынып ішіндегі өзара әрекеттесу динамикасын кәсіби тұрғыда талдап, педагогикалық мінез-құлқын нақты жағдайларға сәйкес реттей алу қабілеті мектепте қолайлы әрі тиімді білім беру ортасын қалыптастырудың маңызды факторларының бірі болып қала береді.

Аталған аспектілердің барлығын ескере отырып, білім беру үдерісінде жасанды интеллектіні қолдану оқытудың мазмұн мен құрылымын түбегейлі трансформациялайтынын атап өтуге болады. Дараланған оқыту тәжірибесі автоматтандырылған сабақ жоспарлау, бейімделген бағалау жүйелері және тереңдетілген иммерсивті оқыту тәсілдерінің өзара үйлесімі мұғалімдерге әртүрлі білім алушылардың қажеттіліктерін ескеретін мазмұнды әрі икемді сабақтарды әзірлеуге кең мүмкіндіктер ұсынады. Сонымен қатар, сыныпта жасанды интеллектті тиімді енгізу мұқият ойластырылған педагогикалық және ұйымдастырушылық шешімдерді талап етеді. Бұл үдерісте этикалық қағидаттады сақтау, деректер қауіпсіздігін қамтамасыз ету және мұғалім еңбегінің жетекші рөлін мойындау басты назарда болуы тиіс. Аталған мәселелер тиісті деңгейде басқарылған жағдайда білім беру ұйымдары жасанды интеллект мүмкіндіктерін оқу сапасын арттыру мақсатында тиімді пайдаланып, сонымен қатар білім берудегі адамдық өлшемді сақтай алады.

Ағымдағы зерттеу орта мектептің ағылшын тілі мұғалімдерінің сабақ жоспарларын әзірлеу үрдісінде жасанды интеллект технологияларын қолдануға қатысты көзқарастарын кешенді түрде айқындауға бағытталды. Зерттеу аясында мұғалімдердің ЖИ құралдарын қабылдау деңгейі, оларды педагогикалық мақсатта пайдалану дайындығы, сондай-ақ ЖИ-дің оқыту үдерісінің тиімділігіне ықпалы туралы түсініктері талданды. Сонымен қатар мұғалімдер жиі пайдаланатын және функционалдық тұрғыдан қолайлы деп есептейтін ЖИ-ге негізделген құралдар мен цифрлық қосымшалардың түрлері анықталды. Бұл зерттеу болашақ және қызметтегі мұғалімдердің ЖИ технологияларын кәсіби қызметінде қабылдауы және интеграциялау ерекшеліктерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Әсіресе, ЖИ-дің сабақ жоспарлау үдерісін оңтайландырудағы рөлі, педагогтың шығармашылық және әдістемелік шешім қабылдауына тигізетін ықплы, сондай-ақ уақыт пен ресурстарды үнемдеудегі әлеуеті ғылыми тұрғыда негізделеді. Осылайша, жұмыс қазіргі білім беру кеңістігіндегі цифрлық трансформация жағдайында мұғалімдердің технологиялық құзіреттілігін зерттеуге бағытталған ғылыми олқылықтың орнын толықтыруды көздейді. Зерттеу төмендегі негізгі зерттеу сұрақтарына жауап іздейді. 1. Ағылшын тілі мұғалімдерінің сабақ жоспарларын әзірлеу үдерісінде жасанды интеллектіні қолдануға қатысты көзқарастары мен ұстанымдары қандай? 2. Сабақ жоспарлау барысында мұғалімдер қандай жасанды интеллект құралдары мен қосымшаларын жиі таңдайды және оларды таңдауға қандай факторлар әсер етеді?

Жасанды интеллект білім беру саласында әсіресе сабақ жоспарларын әзірлеу үдерісінде кеңінен қолданылып келеді. Мұндай жоғары технологиялық құралдар мұғалімнің қайталанатын тапсырмаларын оңтайландыру арқылы, педагогқа білім алушылармен тікелей өзара әрекетке және оқу үдерісінің тартымдылығын арттыруға көбірек

көңіл бөлуге мүмкіндік береді. Жасанды интеллектке негізделген құралдар оқу материалдарын құрастыру, талдау және қайта құрылымдау сияқты функцияларды орындап, сабақ дайындау үдерісін едәуір жеңілдетеді. Осы технологиялардың педагогикалық тәжірибеге белсенді түрде енуі ағылшын тілі мұғалімдерінің тілді оқытуда жасанды интеллектіні қолдануға қатысты көзқарастары мен ұстанымдарын анықтау өзекті мәселе болып табылады. Сабақ жоспарларын әзірлеуде қолданылатын тиімді жасанды интеллект ресурстарының бірі-ChatGPT, ол қазіргі таңда қолжетімді әрі функционалдық мүмкіндіктері жоғары генеративті жасанды интеллект құралдарының қатарына жатады. ChatGPT мұғалімдерге сабақ құрылымын жүйелі, әрі тиімді құрастыруға, оқу мақсаттарына сәйкес мазмұнды жоспарлауға және уақыт шығынын оңтайландыруға және сыныптағы педагогикалық қиындықтарды еңсеруге ықпал етеді (Van Den Berg, G., & Du Plessis, E. (2023). ChatGPT жас мамандарға да, тәжірибелі мұғалімдерге де жоғары сапалы оқытуды жүзеге асыруға қажетті дидактикалық материалдар мен әдістемелік қолдаулар ұсына алады. Алайда мұғалімдердің бұл құралды пайдалану барысында сындарлы және рефлексивті көзқарас ұстануы маңызды, өйткені жасанды интеллект ұсынатын мазмұнда ықтимал бейтараптылықтың бұзылуы, дереккөздердің дәлсіздігі немесе мазмұндық сәкессіздіктер орын алуы мүмкін (Hsu et al., 2024). Мысалы, ChatGPT білім берудің түрлі салаларында кеңінен қолданылып, оқыту тәжірибесін жетілдіруге және оқыту траекторияларын дербестендіруге ықпал етуде. Осы мүмкіндіктер білім алушылар үшін тартымды құрал болғанымен, жасанды интеллект арқылы әзірленетін мазмұнның түпнұсқалығы мен академиялық шынайылығы мәселелерін де қатар көтереді, сондықтан оны педагогикалық мақсатта қолдану жауапты және сарапталған тәсілді талап етеді.

ChatGPT-ге ұқсас Gemini сабақ жоспарларын әзірлеуде тиімді жасанды интеллект құралы ретінде қарастырылады, өйткені ол интерактивті әрі динамикалық оқу мазмұнын құру мүмкіндігіне ие. Бұл жүйе нақты уақыттағы интернет деректеріне сүйене отырып, сабақ жоспарларын өзекті ақпаратпен жедел жаңартып отыруға қабілетті. Сонымен қатар, мәтінді дауысқа айналдыру (Text-to-speech) функциясы және Google workspace жүйесімен интеграциясы білім беру ортасында қолжетімділік пен инклюзивтілікті арттыруға ықпал етеді. Аталған артықшылықтар білім алушылардың бұл құралдың әлеуетін оң бағалауына негіз бола алады. Дегенмен Gemini жүйесінің өнімділігі кей жағдайда тұрақсыз болуы мүмкін екенін ескеру маңызды. Осыған байланысты мұғалімдер тарапынан қосымша педагогикалық түсіндірмелер мен мазмұндық түзетулер енгізу қажеттілігі туындайды. Бұл талап әзірленген сабақ жоспарларының сапасы мен өзектілігін қамтамасыз ету үшін маңызды шарт болып табылады. Gemini және оған балама жасанды интеллект құралдарына қатысты мұғалімдердің көзқарастарын талдау оқыту үдерісіне қандай ЖИ технологияларын қолдану тиімді екенін айқындауға мүмкіндік беретін құнды эмпирикалық деректер ұсына алады (Baytak, A. (2024).

Қосымша ресурс ретінде Lesson Plan AI әртүрлі пәндер бойынша сабақ жоспарларын әзірлеуді толық интеграцияланған түрде қолдайтын құрал болып табылады. Бұл платформа сабақтарды құрылымдалған

әрі жүйелі түрде жоспарлауды көздейтін мұғалімдер үшін тиімді шешім ретінде қарастырылады. Lesson Plan AI-дің функционалдық құрылымы мен тапсырмалары ұйымдастыру жүйесі мұғалімдерге сабақ жоспарлау үдерісін анағұрлым тиімді жүргізуге мүмкіндік береді. Мұғалімдер көп жағдайда бір мезетте бірнеше кәсіби міндеттерді қатар атқаратындықтан, мұндай құралдардың қарапайымдылығы мен жылдамдығы толыққынды сабақ жоспарларын аз уақыт пен күш жұмсай отырып әзірлеуге жағдай жасайды. Ағылшын тілі мұғалімдерінің Lesson Plan AI құралына қатысты көзқарастарын зерттеу оның қолдану ыңғайлылығы мен функционалдық мүмкіндіктерінің сабақ жоспарлау тәжірибесіне қалай ықпал ететінін анықтауға мүмкіндік берді (Powell & Courchesne, 2024).

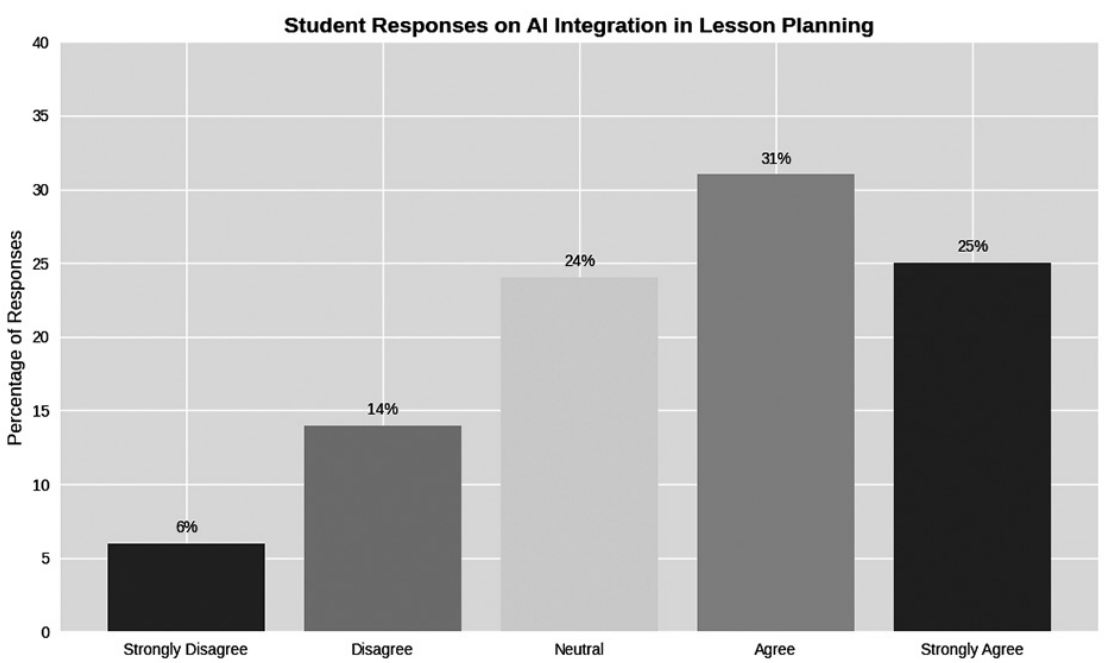
Magic School AI жасанды интеллект құралы автоматтандырылған сабақ жоспарларын және басқа да оқу материалдарын генерациялауға мүмкіндік береді. Мұндай платформалар мұғалімдерге дайын үлгілер мен тақырыптық идеялар ұсынып, мазмұндық жағынан бай әрі педагогикалық тұрғыдан негізделген оқу жоспарларын әзірлеуге көмектеседі. Мұндай автоматтандырылған әдістемелік қолдау білім беру саласында технологияны тиімді пайдалану арқылы сабақтарды құрудың жаңа үрдісін сипаттайды. Нәтижесінде мұғалімдер ұйымдастырушылық және техникалық сипаттағы міндеттерге емес, оқыту сапасын арттыруға, педагогикалық өзара әрекетке және оқу үдерісін жетілдіруге көбірек көңіл бөле алады.

Жасанды интеллектке негізделген құралдар сабақ жоспарлау үдерісін оқушылардың жеке ерекшеліктеріне бейімделген, қолжетімді және уақытты үнемдейтін мазмұн арқылы елеулі түрде түрлендірді. Осыған байланысты ағылшын тілін оқып жатқан білім алушылардың көзқарастарын зерттеу ерекше маңызға ие. Сондықтан аталған зерттеу жүргізіліп отыр, өйткені білім алушылардың жасанды интеллект құралдарына деген пікірлері тек оларды оқыту үдерісінде қалай қолданатынын ғана емес, сонымен қатар сабақ жоспарлау әзірлеу үшін қандай ЖИ ресурстарын таңдауға бейім екенін анықтауға мүмкіндік береді. Сабақ жоспарын әзірлеуде жасанды интеллектіні қолдануға деген көзқарастарын және қандай ЖИ құралдарын пайдаланатынын анықтау жасанды интеллекттің білім беру саласында қаншалықты тиімді әрі қабылданғанын түсінудің маңызды көрсеткіші болып табылады. Мұндай талдау мұғалімдерге жасанды интеллекттің болашақтағы оқыту тәжірибесіне ықпалын болжауға және оны педагогикалық тұрғыдан орынды интеграциялау жолдарын айқындауға мүмкіндік береді. Осылайша, аталған технологиялық жетістіктердің білім алушылар мен мұғалімдердің оқу және оқыту қажеттіліктеріне нақты түрде қызмет ету деңгейін бағалауға ғылыми негіз қалыптасады.

Зерттеу барысында аралас әдістерді қолданылып, зерттеліп отырған құбылысты сандық және сапалық тұрғыдан жан-жақты түсінуге баытталды. Сандық әдіс ретінде сынып жасанды интеллектіні қолдану қатысты мұғалімдер мен білім алушылардың көзқарастарын анықтау үшін сауалнама жүргізілді. Жиналған мәліметтер сипаттамалық статистика әдісімен өңделді. Сапалық бөлік қатысушылардың тәжірибесін тереңірек түсіну мақсатында жүргізілген құрылымдық сұхбаттарға негізделді.

Алынған мәліметтерді талдау барысында тақырыптық талдау әдісі қолданылып, қатысушылардың тәжірибесіне байланысты негізгі тақырыптар мен үлгілер анықталды. Зерттеуге 15 ағылшын тілі мұғалімі мен шетел тілі: екі шетел тілі білім беру бағдарламасы бойынша білім алып жүрген 15 жоғары курс білім алушылары қатысты, бұл зерттеу нәтижелерінің әртүрлі қатысушылардың тәжірибесін қамтуына мүмкіндік берді. Деректерді жинау құралдары мен әдістері нақты анықталған. Сандық деректерді жинау үшін қолданылған сауалнама мұғалімдердің сабақ жоспарларына жасанды интеллектіні енгізу тәжірибесін, оны қабылдауын және қолдану деңгейін бағалауға бағытталды. Сапалық деректер анағұрлым егжей-тегжейлі кері байланысты қамтамасыз ету мақсатында What's App Voice Call арқылы жүргізілген құрылымдық сұхбаттардан алынды, үдеріс барысында этикалық нұсқаулықтар толық сақталды. Деректерді талдау рәсімі жүйелі түрде ұйымдастырылды: сауалнама нәтижелері сипаттамалық статистика әдісімен өңделсе, ал сұхбат деректері тақырыптық талдау әдісі арқылы сарапталды. Деректерді өңдеу бірнеше кезеңде жүзеге асырылды, оған бастапқы пилоттық зерттеу, сауалнамаға қатысушылардың қатысуын қамтамасыз ету кірді, бұл нәтижелердің сенімділігі мен жарамдылығын қамтамасыз етуге көмектесті. Мұндай әдістемелік дизайн шетел тілін оқытумен айналысатын білім алушылардың сабақ жоспарларына жасанды интеллектіні енгізуге қатысты көзқарастарын жүйелі түрде зерттеуге мүмкіндік беретін құнды деректерді жинаудың сенімді негізін құрайды және осы бағыттағы болашақ зерттеулер үшін перспективалық алаң жасайды.

Кесте 1 Сабақ жоспарын жасағанда жасанды интеллектіні пайдалануға қатысты пікірлердің пайыздық көрсеткіші



Жүргізілген сауалнама нәтижелері жасанды интеллектіні сабақ жоспарлауға енгізу мәселесіне қатысты мұғалімдер мен жоғары курс білім алушыларының көзқарастарын айқын көрсетті. Толық келісемін (25%) және келісемін (31%) жауаптарының жиынтық үлесі 56 құрап, респонденттердің жартысынан астамы ЖИ интеграциясын қолдайтынын көрсетті. Бұл педагогикалық қауымдастықта жасанды интеллекттің тиімділігіне деген сенімнің басым екенін білдіреді. Сонымен қатар бейтарап пікір (24%) көрсеткіші айтарлықтай үлесті қамтиды. Бұл мұғалімдердің бір бөлігі технологияның дербестендіру мүмкіндіктері мен ұзақ мерзімді әсеріне қатысты сақтық танытатынын көрсетеді. Ал келіспеймін (14%) және мүлдем келіспеймін (6%) жауаптарының жиынтық үлесі шамамен 20% құрайды. Мұндай көрсеткіш қарсылық бар екенін, бірақ оның салыстырмалы түрде төмен деңгейде екенін айғақтайды. Жалпы алғанда, алынған деректер сабақ жоспарлау үдерісінде жасанды интеллектіні қолдануға қатысты оң үрдісті көрсетеді. Мұғалімдер мен білім алушылардың басым бөлігі ЖИ құралдарын тиімді әрі пайдалы деп есептейді. Дегенмен, бейтарап жауаптардың елеулі үлесі педагогикалық тәжірибеде қосымша дәлелдер мен әдістемелік қолдаудың қажеттілігін білдіреді. Қарсы пікірдің аз болуы білім беру жүйесінде жасанды интеллектті түбегейлі жоққа шығару сирек кездесетінін дәлелдейді.

Мұғалімдердің сабақ жоспарын құру кезінде жасанды интеллект құралдарын таңдауы олардың оқыту үдерісін технологиялық қолдау арқылы ұйымдастырудағы өзіндік тәсілдерін айқындайды. Бұл таңдаулар мұғалімдердің цифрлық ресурстарды қолдану деңгейін, әдістемелік икемділігін және инновацияға бейімділігін көрсететін маңызды көрсеткіш ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, жасанды интеллектке негізделген құралдарды қолдану арқылы алынған мәліметтер мен нәтижелерді талдау мұғалімдердің педагогикалық шешім қабылдауында қандай үрдістер мен үлгілер басым екенін анықтауға мүмкіндік береді. Тақырыптық талдау нәтижесінде ChatGPT, ChatPDF, Magic School AI, Quillbot және Gemini сияқты кеңінен қолданылатын әртүрлі жасанды интеллект платформалары айқындалды. Аталған ресурстардың әртүрлілігі оқу мақсаттарына, жеке қажеттіліктеріне және нақты оқыту контекстерге сәйкес құралдарды таңдап, тиісті стратегияларды қолданатынын көрсетеді.

Сонымен қатар, білім алушылардың жасанды интеллект құралдарымен өзара әрекеттесу ерекшеліктері олардың оқу үдерісін бейімдеуге бағытталған жоғары деңгейдегі рефлексивті және мақсатты ұстанымын айқындады. Қатысушылар ЖИ арқылы ұсынылған мазмұнды өздерінің оқу мақсаттарына, педагогикалық тәсілдеріне және білім алушылардың нақты қажеттіліктеріне сәйкестендіру мақсатында саналы түрде өңдеп, қайта құрылымдайтынын атап өтті. Бұл үдеріс жасанды интеллект құралдарын дайын өнім көзі ретінде емес, педагогикалық тұрғыдан икемдеуге болатын көмекші құрал ретінде қабылдау үрдісін көрсетеді. Аталған тәжірибе білім алушылардың ЖИ генерациялаған материалды сыни тұрғыдан қарап, оны мазмұнға, білім алушылардың қызығушылықтарына және оқыту ортасына бейімдеу арқылы қайта қарастыратынын дәлелдейді. ЖИ құралдарын қолдану механикалық қабылдаудан гөрі, шығармашылық және сындарлы әрекетке айналып, оқыту үрдісінің мағыналылығын арттырады. Мұндай дербестендірілген пайдалану білім алушылардың коммуникативтік құзіреттілігін, оқу

ортасын байытуға деген ұмтылысын және педагогикалық жауапкершілігін айқындайтын маңызды көрсеткіш ретінде қарастырылады.

Қорытынды. Жалпы алғанда, алынған нәтижелер мұғалімдердің сабақ жоспарлау үдерісінді жасанды интеллектті қолдануда саналы, рефлексивті және әртүрлі стратегияларды ұстанатынын көрсетеді. Бұл олардың білім беру технологияларын мақсатқа сай және сыны тұрғыдан қарап, дербестендіру қағидаттарын ЖИ-дың сабақ жоспарлау үдерісін оңтайландырудағы функционалдық мүмкіндіктерімен үйлестіруге ұмтылатынын дәлелдейді. Зерттеуге қатысушылардың пікірлері жасанды интеллектті шығармашылықты дамытатын, күшейтетін құрал ретінде қабылдайтынын айқындады. Мұндай пікірлер технология мен педагогиканың өзара ықпалдастығына негізделген педагогикалық ұстанымды сипаттайды. Цифрлық құралдар мұғалімдердің кәсіби әлеуетін арттыруға және оқыту тәжірибесін жетілдіруге қызмет етеді. Осы тұрғыдан алғанда, аталған зерттеу тілді үйретуде, педагогикалық практикада жасанды интеллект құралдарын тиімді интеграциялау жолдарын онан әрі тереңірек зерттеуге теориялық және практикалық негіз қалыптастырады. Бұл зерттеу мұғалімдердің сабақ жоспарлау үдерісінде жасанды интеллектті қолдану тәжірибесін көпқырлы және үнемі дамып, өзгеріп отыратын құбылыс ретінде сипаттайды. Мұнда технологиялық әлеует пен педагогикалық күрделілік өзара астасып жатады. Мұғалімдер мен білім алушылардың жасанды интеллектіні білім беру құралы ретінде қабылдап және оған деген көзқарасы бұл үдерістің оң бағытта дамып жатқанын көрсетеді.Технология мен адами танымды интеграциялау тілді оқыту мен үйренудің сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, білім беруде әсіресе тілдерді оқыту мен меңгеру саласында жасанды интеллектті қолданудың әлеуеті жоғары. Мұғалімдердің ЖИ құралдарына қатысты ұстанымдарын, оларды пайдалану тәжірибесін және кәсіби сұраныстарын талдау цифрлық технологияларды оқыту мен оқу үдерісін қолдауда неғұрлым тиімді қолданудың жаңа мүмкіндіктерін айқындауға жол ашады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

Alshumaimeri, Y., & Alshememry, A. (2024). The extent of AI applications in EFL learning and teaching. IEEE Transactions on Learning Technologies, 17, 653–663.

Baytak, A. (2024). The content analysis of the lesson plans created by ChatGPT and Google Gemini. Research in Social Sciences and Technology, 9(1), 329–350.

Ejjami, R. (2024). The future of learning: AI-based curriculum development. International Journal for Multidisciplinary Research.

Hsu, H.-P., Mak, J., Werner, J., White-Taylor, J., Geiselhofer, M., & Gorman, A. (2024). Preliminary study on pre-service teachers' applications and perceptions of generative artificial intelligence for lesson planning. Journal of Technology and Teacher Education, 32(3), 409–437.

Ifenthaler, D., & Schumacher, C. (2023). Reciprocal issues of artificial and human intelligence in education. Journal of Research on Technology in Education, 55(1)

Kanvaria, V. K., & Ritika. (2024). Exploring the integration of artificial intelligence in lesson planning for pre-service teachers. Indian Journal of Educational Technology, 6(2), 340–345.

Kehoe, F. (2023). Leveraging generative AI tools for enhanced lesson planning in initial teacher education at post primary. Irish Journal of Technology Enhanced Learning.

Lee, G., & Zhai, X. (2024). Using ChatGPT for science learning: A study on pre-service teachers' lesson planning. IEEE Transactions on Learning Technologies, 17, 1683–1692.

Powell, W., & Courchesne, S. (2024). Opportunities and risks involved in using ChatGPT to create first grade science lesson plans. PLOS ONE, 19(6), e0305337. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305337

Van Den Berg, G., & Du Plessis, E. (2023). ChatGPT and generative AI: Possibilities for its contribution to lesson planning, critical thinking and openness in teacher education. Education Sciences.

ОӘЖ 796.1:37.017.4

Джанабаева Рая Айтбаевна
п.ғ.д., профессор
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
r.dznabayeva@bk.ru
Болатқызы Шынар
магистр, аға оқытушы
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Shynar-14@mail.ru
(Алматы, Қазақстан)

ҰЛЫ ДАЛА ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРЫНЫҢ ПАТРИОТТЫҚ-ЕРЛІК ТӘРБИЕСІНДЕГІ МӘНІ

Аңдатпа. Мақалада ұлттық ойындарының патриоттық-ерлік тәрбиесіндегі рөлі мен мәні анықталып, олардың жас ұрпақтың бойына қалыптастырудың мүмкіндіктері қарастырылады.

Ұлттық ойындар жас ұрпақты патриоттық-ерлік рухта тәрбиелеудің басты, әрі тиімді құралы. Олар баланың дене дамуын дамытып қана қоймай, батылдыққа,ептілікке, төзімділікке, ұйымшылдыққа және жауапкершілікке баулиды. Сонымен қатар жастар ата-баба дәстүрін тереңнен танып, ұлттық құндылықтарды құрметтеуге, туған жері мен елін сүюге, қастерлеуге, қорғауға тәрбиеленеді.

Сонымен қатар, ұлттық ойындардың жас ұрпақты рухани мәдениетін байытып, адамгершілік қасиеттерді сіңірудің негізгі жолдары, отансүйгіштікке, батылдыққа, төзімділікке, ептілікке және ұйымшылдыққа тәрбиелеудегі маңызы сипатталды.

Тірек сөздер: Ұлттық ойындар, патриотизм, патриоттық-ерлік тәрбиесі, тәрбие, жас ұрпақ, ұлттық және рухани құндылықтар.

ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР ВЕЛИКОЙ СТЕПИ В ПАТРИОТИЧЕСКО-ГЕРОИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Аннотация. В статье анализируется роль и значение национальных игр в патриотическом и героическом воспитании, а также рассматривается их способность формировать молодое поколение.

Национальные игры являются основным и наиболее эффективным средством воспитания молодого поколения в патриотическом и героическом духе. Они не только развивают физическое развитие ребенка, но и прививают ему новое чувство мужества, ловкости, выносливости и патриотизма. В то же время молодежь глубоко познает традиции своих предков, уважает национальные ценности и любит свою родину и страну.

Кроме того, описывается значение национальных игр в воспитании молодого поколения в патриотизме, мужестве, выносливости, ловкости и патриотизме.

Ключевые слова: Национальные игры, патриотизм, патриотическое и героическое воспитание, образование, молодое поколение, национальные и духовные ценности.

THE SIGNIFICANCE OF THE NATIONAL GAMES OF THE GREAT STEPPE IN PATRIOTIC AND HEROIC UPBRINGING

Annotation. The article analyzes the role and significance of national games in patriotic and heroic upbringing, while also examining their capacity to shape the younger generation.

National games serve as a primary and highly effective means of instilling a patriotic and heroic spirit in the youth. They not only foster physical development but also cultivate qualities such as courage, agility, endurance, and patriotism. Through these games, young people gain a deep understanding of their ancestors' traditions, learn to respect national values, and develop a love for their homeland and country.

Furthermore, the article highlights the importance of national games in fostering patriotism, courage, endurance, and agility among the younger generation.

Keywords: National games, patriotism, patriotic and heroic upbringing, education, young generation, national and spiritual values.

Кіріспе. Бүгінгі жаһандану заманында ұрпақ тәрбиесі, оның ішінде жастардың бойында отансүйгіштік пен ұлттық рухты қалыптастыру мәселесі мемлекетіміздің басты міндеттерінің бірі болып табылады.

Патриоттық тәрбие мәселесіне қазақ халқы қоғамының барлық даму кезеңдерінде аса мән берілген. Оны қазақ даласының ойышылдары, жыршы-жырауларының және ғұлама ағартушыларының шығармашылық еңбектері дәлелдейді.

«Патриотизм», «ұлттық патриотизм», «қазақстандық патриотизм» мәселелеріне көптеген тарихшылар, жазушылар, философтар, филологтар аса назар аударған. Патриоттық тәрбиені ұлттық дәстүрдің негізінде қалыптастыру мәселесін кезінде қоғам қайраткерлері А.Байтұрсынұлы, М.Дулатов, Ж.Аймауытов және т.б жан-жақты қолдаған.

«Өскелең ұрпақтың бойындағы патриотизм - болашаққа деген шынайы ұмтылыс. Бұл – қоғам санасында болып жатқан өзгерістің айқын көрінісі. Мен мұны толығымен қолдаймын. Жастардың күш-жігеріне, олардың дарыны мен біліміне сенемін, - деді ел президенті Қасым-Жомарт Тоқаев өзінің кезекті «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауында.

Жалпы, патриотизм - Отанға, туған жерге, өзінің мәдени ортасына деген сүйіспеншілік. Адамның бойындағы күш-қуаты мен білімін өз Отанының игілігі мен мүддесіне жұмсау, туған жерін, ана тілін, елдің әдет-ғұрпы мен дәстүрін құрмет тұту сияқты патриоттық құндылықтар тал бесіктен адам бойына сіңеді.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу барысында Ұлы дала халықтарының ұлттық ойындары туралы ғылыми әдебиеттерге, тарихи деректерге және этнопедагогикалық еңбектерге талдау жасалды. Зерттеуде жүйелеу, салыстырмалы талдау, сипаттау және жинақтау әдістері қолданылды. Ұлттық ойындардың патриоттық сана-сезімді қалыптастырудағы, ерлікке, отансүйгіштікке және ұлттық құндылықтарды құрметтеуге тәрбиелеудегі рөлі қарастырылды. Алынған тұжырымдар ұлттық ойындардың тәрбиелік әлеуетін анықтауға бағытталды.

Нәтижелер мен талқылаулар. Патриотизм - туған жерге, халыққа және дәстүрлерге деген сүйіспеншілікпен сипатталатын әлеуметтік сезім. Жалпы алғанда, ол ұлттық мәдениеттің, ал жекелей алып қарағанда саяси мәдениеттің элементі болып табылады.

Патриотизм ұғымы азаматтардың қоғамдық өмірдің саяси құрылымына және басқа да компоненттеріне деген идеологиялық қарым-қатынасын білдіреді.

Патриотизм ұғымына:

- туып-өскен жеріне деген сүйіспеншілік сезімі;
- ана тіліне, діліне, тарихына, мәдениетіне құрметпен қарау;
- Отан мүдделеріне қамқорлық жасау;
- Отан алдындағы борышын сезіну, оның ар-намысы мен қадір-қасиетін, бостандығы мен тәуелсіздігін қорғау;
- азаматтық сезімдер мен Отанға адалдықты білдіру;

- өз елінің әлеуметтік және мәдени жетістіктеріне деген мақтаныш;
- өз Отанына, мемлекет рәміздеріне және өз халқына деген мақтаныш;
- Отанның тарихи өткеніне, өз халқына, олардың әдет-ғұрыптары мен дәстүрлеріне құрмет;
- Отанның және өз халқының тағдырына, оның болашағына деген жауапкершілік, өз еңбегі мен қабілетін Отанның күшін нығайтуға арналған деген ұмтылыстың көрініс табуы;
- гуманизм, қайырымдылық және жалпы адамзаттық құндылықтар кіреді.

Патриоттық тәрбие мазмұны қоғам дамуының динамикасы, деңгейі және ерекшеліктерімен, экономикалық, әлеуметтік-саяси, рухани және т.б. өмір салаларының жағдайымен, келешек ұрпақ проблемаларының қалыптасуымен және осы процестердің негізгі тенденцияларының дамуымен анықталады.

Патриоттық тәрбие мазмұнын шартты түрде бірнеше салалаға бөліп көрсетуге болады. Атап өтсек:
- азаматтық-патриоттық сала;
- саяси-құқықтық сала;
- әлеуметтік-экономикалық сала.

Патриотизм жалпы қоғамдық сана нысандарының бірі, ол тарихи және таптық қоғам дамуымен бірге дамып, жаңа мазмұнмен толығып отырады. Патриоттық сезім адамдардың, халықтардың өміріндегі әлеуметтік-экономикалық жағдайларының әсерімен пайда болады. Ал ол жағдайлардың өзгеруі патриотизм мазмұнының өзгеруіне де алып келеді. «Патриотизм» сөзінің мағынасы Отанға деген сүйіспеншілік, оған шынайы берілгендік, оның өткені мен бүгіні үшін мақтаныш, Отан мүдделерін қорғауға ұмтылу болып табылатын адамгершілік, әлеуметтік сезім және саяси принцип.

Жеткіншіктер мен жастарды моральдық-этикалық құндылықтар арқылы адамгершілікке тәрбиелеуде қазақ халқы мынандай принциптерді негізге алған:

- табиғилық принципі баланың мәнез-құлқын, сана-сезімін, моральдық ұстанымын, шыдамдылығын, дене күштерін табиғат заңдылықтарына сәйкестендіре отырып дамытуды көздейді;
- бірізділік принципі адамгершілік тәрбиені, соның ішінде моральдық-этикалық тәрбиені баланың жас кезеңдеріне қарай жүзеге асыруға негізделген;
- сенімділік принципі халықтың жас жеткіншектерге сенім артуына, оның жеке басына деген сыйластық көзқарасынан туындаған. Баланың қиналған сәттерінде халық оның адамгершілік қасиеттерін жоғары бағалаған, сенім артып, аналық-әкелік мейірім мен ізгі ниет білдіріп, бағыт-бағдар беріп отырған;
- әділеттілік принципі баланың адамгершілік, мораль, этика мәселесі бойынша қойған сұрақтарына мүмкіндігінше, олардың жас мөлшері мен даярлық деңгейін ескере отырып, әділ жауап беруді талап етеді;
- ұлтжандылық принципі мінез-құлықтың пәктігі мен жан пәктігін, яғни рухани пәктік пен ұлтжандылықты үйлесімділікте жүзеге асыруды көздейді;
- түсініктілік және айқындық принциптері моральдық-этикалық дәстүрлер бойынша ұсынылған мәліметтерді баланың танымдық деңгейі мен өзіне тән дара, адамгершілік қасиеттеріне байланысты қабылдай білуіне негізделген;
- бақылау және қолдау принциптері халықтың бала сезімін, ой-санасын, мінез-құлқын туғаннан бағдарлап отыруын, оның әр адамның сөзіне орынсыз еліктеп, соқыр сенімге беріліп, абыройдан айырылып қалмауын, әдепке байланысты мәселені шешуде балаға асқан әдептілік көрсетуді, ақыл-кеңес беруде өтірік айтпай, шынайы жауап беруді талап етеді;
- іскерлік принципі адамгершілік тәрбиенің мазмұнын анықтайды және оның қойылатын талаптар арқылы шешілуін көздейді.

Осы аталған принциптердің барлығын халық жалпы адамгершілік тәрбиесінің, соның ішінде адамгершілік-этикалық тәрбиесінің мазмұны мен міндеттерін ашуда және оны түрлі әдістер арқылы жүзеге асыруда пайдаланған.

Патриоттық тәрбиенің принцитеріне тәрбиенің төмендегі бағыттарын жатқызуға болады:

- Қазақстан Республикасының бірлігі мен тұтастығын нығайту;
- Тәрбие жүйесінде әртүрлі жас ерекшеліктерін ескеру;
- Қазақстан халықтарының қалыптасқан тарихи достық қарым-қатынасын сақтау және дамыту, оларды бір мемелекет ішінде біріктіру;
- Қазақстан Республикасының ұлттық мәдениеті мен халықтар тілдерінің дамуына үлес қосу;
- Этникалық қарама-қайшылықтарды бейбіт жолмен шешу;
- Адамның нәсіліне, ұлтына, тіліне, дінге деген көзқарасына қарамастан бостандығы мен құқық теңдігін қамтамасыз ету;
- Әр жаңа буын ұрпақтарында басқа халықтардың құндылықтарын қабылдай алатын ұлттық сана қалыптастыру.

Патриоттық тәрбие бұл азаматтардың бойында өз Отанына деген борыш сезімін, ұлттық бірегейлікті және өз Отанын қорғауға дайындығын қалыптастыруға бағытталған іс-шаралар жүйесі. Оқушыларды патриотизмге тәрбиелеу оқушылардың бойына мықты патриоттық сананы, Отанына деген адалдық сезімін және Отан мүдделерін қорғау үшін азаматтық борышы мен конституциялық міндеттерін орындауға дайындығын тәрбиелеуге бағытталған жүйелі де, мақсатты жұмыс.

Қазақ халқы балалар мен жастарды патриотизмге тәрбиелеуде ұлттық мәдениеттің рөлін өте жоғары бағалаған. Ұлттық мәдениеттің рухани бағытын да, материалдық бағытын да назардан тыс қалдырмаған.

Рухани мәдениеттің материалдарын, атап айтсақ, халықтың ауызекі поэтикалық шығармашылығын, музыкалық шығармашылығын, сәндік қоданбалы өнерін балалардың көркемдік-эстетикалық талғамын, музыкалық қабілетін дамытуда, отансүйгіштік, ұлтжандылық қасиетін қалыптастыруда пайдаланса, материалдық мәдениет - өндіріс, ауылшаруашылық, құндылықтың тұрмыс қажетіне керек құрал-жабдықтар, сәулет өнерінің мұралары арқылы еңбексүйгіштікке баулыды, еңбектің түрлерін меңгеруге, оларды сүйе білуге үйретті.

Материалдық мәдениеттің құрамына еңбек құралдарымен бірге, қолмен, ақылмен өңделген барлық еңбек заттары жататынын, оларды міндетті түрде ескеріп отыру қажеттігін айтып отырды.

Халқымыздың сан ғасырлық тарихына көз жүгіртсек, ата-бабаларымыз ұлан-ғайыр даланы білек пен найзаның күшімен ғана емес, рухтың асқақтығымен де қорғап қалғанын көреміз. Ал сол рух пен ерлікті, төзімділік пен батырлықты жас ұрпақтың санасына сіңіруде Ұлы дала ұлттық ойындарының атқарған ролі мен мәні зор. Ғасырлар бойы қазақтың ұлттық ойындары тек көңіл көтеру құралы емес, ол патриоттық-ерлік тәрбиесіндегі ерекше мәнімен сипатталып, өз халқының жауынгерлік рухын сақтап, болашақ жауынгерлерді жан-жақты шыңдайтын, ел қорғандарын тәрбиелейтін өзіндік әскери-спорттық мектеп қызметін атқарды.

Ұлттық ойындар арқылы тәрбиеленген ұрпақтың рухы асқақ, тәні сау, ал ең бастысы патриот болады. Ұлттық ойындарды меңгеру арқылы жас ұрпақ ата-бабасының өмір салтын, ерлік дәстүрін және туған жерді қорғау идеясын тереңірек түсінеді, бағалайды. Патриоттық-ерлік сипатындағы ойындар жастарды қиындықтардан қорықпауға, жылдам әрі, тиімді шешім қабылдай алу және тәуекелге бара білу дағдыларын арттырып, өмірге бейімдейді. Ұлттық ойындардың көпшілігі ұжымдық

сипатқа ие, олар балаларды ортақ мақсатпен бірге ынтымақтасып, жұмылып жұмыс істеуге, және жолдасына қолдау көрсетуге, тәрбиелейді. «Күш - бірлікте» деген қағидасын негізге ала отырып болашақта мемлекеттің тұтастығы мен елдің ынтымағын қорғайтын азамат болып өседі. Ұлттық ойындардың барысында жастардың сондай-ақ ойынға жауапкершілікпен қарап және белсене қатысу, қарсыласты құрметтеу, әділ бәсекелестік, жеңілісті мойындай білу және ең бастысы жеңіске адал жолмен жету қасиеттері шыңдалады. Ал бұл қасиеттер жастардың бойында жоғары азаматтық жауапкершілік пен ар-намыс сезімдерін шыңдатады. Ұлттық ойындар батылдыққа,ептілікке, тапқырлыққа, әділдікке тәрбиелейтін, әрі өмірлік тәжірибелерге негізделген баға жетпес тәлім-сабақтары болып табылады.

Патриоттық-ерлік тәрбиесіне,ептілікке және ақыл-ойды дамытуға негізделген негізгі ұлттық ойын түрлеріне көкпар, аударыспақ, қазақша күрес, теңге алу, қыз қуу, аударыспақ, садақ тарту, бәйге, арқан тартыс, асық ату, алтыбақан, ақсүйек және т.б. жатады. Көкпардан бастап, жамбы атуға, аударыспақтан бастап, қазақша күреске дейінгі әрбір ойынның астарында терең философия, әскери тактика және ұлттық намыс жатыр. Ұлттық ойындарды жүйелі түрде пайдалану арқылы дені сау, рухы мықты, елін сүйетін, ұлттық құндылықтарды құрметтейтін азамат тәрбиелеуге болады. Яғни, ойындар ел жастарын тек дене дамуы тұрғысынан ғана емес, рухани және психологиялық жағынан да нағыз батыр етіп тәрбиелеуге септігін тигізген.

Қоытынды. Жалпы алғанда, ұлттық ойындар бұл халқымыздың ғасырлар бойы қалыптасқан салт-дәстүрін, ұлттық дүниетанымын, рухани құндылықтарын ұрпақтан-ұрпаққа жеткізетін тәрбиенің маңызды, әрі басты құралы. Ол жай ғана ойын-сауық емес, ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отырған ерлік пен патриотизмнің қайнар көзі. Ойындар жастарды батылдыққа, икемділікке, тәуекелшілдікке, қайсарлыққа, намысшылдыққа, төзімділікке баулиды. Ұлы дала ұлттық ойындары бұл ата-бабаларымыздың бізге қалдырған, уақыт сынынан өткен бірегей патриоттық-ерлік тәрбие жүйесі. Ұлттық ойындарды дәріптеу – ұлттық рухты жаңғыртып, ата-баба өнегесін келешек ұрпаққа жеткізудің маңызды жолы, жас ұрпақтың өз ұлтына, туған жеріне, тарихы мен мәдениетіне деген құрметін арттырып, патриоттық-ерлік сезімін қалыптастыруға ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-kazakstan-halkyna-zholdauy-zhasandy-intellekt-dauirindegi-kazakstan-ozekti-maseleler-zhane-ony-tubegeyli-cifrlyk-ozgerister-arkyly-sheshu-881957

Шауеев А. «Қазақстандық патриотизм». Мемлекеттік тілді дамыту қорының директоры. Алдаспан танымдық журналы, №7-8, Астана, 2013ж.

Төтенай Б. Қазақтың ұлттық ойындары. Алматы, 2013.

Бүркітбаев Ә. Спорттың ұлттық ойын түрлері және оның тәрбиелік мәні. – Алматы: Жалын, 1978. – 89 б.

Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – Алматы: Санат, 1995.

Джанабаева Р.А. Қазіргі қоғам және патриотизм: моногр. / Джанабаева Р.А. - Алматы, 2011.

Сағындықов Е. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: Рауан, 1991. – 176 б.

Төтенаев Б. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: Қайнар, 1994. – 144 б.

УДК 316.772:004.8

Букетова Нурсулу Ибревна
д.ф.н., профессор кафедры иностранной филологии
Карагандинского Национального Исследовательского университета
(Караганда, Казахстан)
Муканова Дарина Ергалиевна
м.г.н., старший преподаватель кафедры иностранной филологии
Карагандинского Национального Исследовательского университета
E-mail: nursulu.buketova@mail.ru
(Караганда, Казахстан)

БЕСЕДА КАК ФОРМА ЗАЩИТЫ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ И ЭМПАТИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена философско-лингвистическому и этическому осмыслению беседы как важнейшего средства сохранения человечности и эмпатии в условиях продолжающейся цифровой трансформации коммуникации. В работе рассматривается влияние цифровых технологий на характер межличностных отношений, языковые практики и процессы взаимопонимания. Особое внимание уделяется ускорению цифрового общения, тенденции к сокращению сообщений, ослаблению эмоциональных оттенков речи, а также уменьшению роли осмысленных пауз и молчания в коммуникации. Подобные изменения могут влиять на способность человека распознавать чувства другого, принимать иную точку зрения и проявлять эмоциональную ответственность во взаимодействии с окружающими. В статье беседа интерпретируется не только как средство обмена информацией, но и как особое коммуникативное пространство, в котором формируются доверие, уважение и эмоциональная близость между собеседниками. Концептуальную основу исследования составляют понятие «Другого» и идея признания собеседника уникальной личностью, обладающей собственной идентичностью, опытом и взглядом на мир. Отношение к собеседнику как к самостоятельному субъекту, а не объекту коммуникации предполагает внимательное отношение к словам, молчанию и различиям во мнениях. Рассматриваются особенности непосредственного человеческого общения, этическое значение эмпатии и риск обезличивания личности в цифровой среде. Обосновывается необходимость осознанного слушания, вдумчивого выражения мыслей, понимания смысловой функции молчания и развития культуры диалога, основанной на взаимном уважении. Делается вывод о том, что сохранение гуманистического измерения коммуникации в эпоху цифровых технологий требует осознанного участия собеседников и признания ценности человеческого присутствия.

Ключевые слова: беседа, диалог, язык, человечность, эмпатия, цифровая коммуникация, молчание, Другой, межличностное общение, этическая ответственность.

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР ДӘУІРІНДЕ АДАМГЕРШІЛІК ПЕН ЭМПАТИЯНЫ САҚТАУДЫҢ ФОРМАСЫ РЕТІНДЕГІ ӘҢГІМЕЛЕСУ

Аңдатпа. Мақала цифрлық коммуникацияның қарқынды трансформациясы жағдайында адамгершілік пен эмпатияны сақтаудың маңызды формасы ретіндегі әңгімелесуді философиялық-лингвистикалық және этикалық тұрғыдан зерделеуге арналған. Зерттеуде цифрлық технологиялардың адамдар арасындағы қарым-қатынас сипатына, тілдік тәжірибелерге және өзара түсіністік үдерісіне ықпалы қарастырылады. Әсіресе, цифрлық ортада қарым-қатынастың жеделдеуі, хабарламалардың қысқаруы, эмоциялық реңктердің әлсіреуі және әңгімелесу барысындағы мағыналы үнсіздік пен үзілі-

стердің азаюы мәселелеріне назар аударылады. Мұндай өзгерістер адамның өзге адамның сезімдерін түсінуіне, оның көзқарасын қабылдауына және қарым-қатынас барысында эмоциялық жауапкершілік танытуына әсер етуі мүмкін. Осы тұрғыдан алғанда, әңгімелесу тек ақпарат алмасу құралы ғана емес, сонымен қатар тұлғалар арасындағы сенім, құрмет және рухани жақындық қалыптасатын кеңістік ретінде пайымдалады. Зерттеудің негізгі тұжырымдамалық негізін «Өзге» ұғымы және әңгімелесушінің қайталанбас тұлғалық болмысын мойындау идеясы құрайды. Әңгімелесушіні дербес субъект ретінде қабылдау адамның сөзге, үнсіздікке және өзгенің пікіріне жауапкершілікпен қарауын талап етеді. Мақалада тірі қарым-қатынастың ерекшеліктері, эмпатияның этикалық маңызы және цифрлық коммуникация жағдайында адамды тұлғасыздандыру қаупі талданады. Әңгімелесудің адамгершілік құндылығын сақтау үшін саналы тыңдау, ойды асықпай жеткізу, үнсіздіктің мағынасын түсіну және өзара құрметке негізделген диалог мәдениетін дамыту қажеттігі негізделеді. Зерттеу нәтижелері цифрлық дәуірдегі тұлғааралық коммуникацияны гуманистік тұрғыдан түсінуге және эмпатияны нығайтудың маңызын айқындауға бағытталған.

Тірек сөздер: әңгімелесу, диалог, тіл, адамгершілік, эмпатия, цифрлық коммуникация, үнсіздік, «Өзге» ұғымы, тұлғааралық қарым-қатынас, этикалық жауапкершілік.

CONVERSATION AS A FORM OF PRESERVING HUMANITY AND EMPATHY IN THE AGE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract. This article explores conversation as an essential means of preserving humanity and empathy amid the ongoing digital transformation of communication. It offers a philosophical, linguistic, and ethical examination of how digital technologies influence interpersonal relationships, language practices, and mutual understanding. Particular attention is paid to the increasing speed of digital interaction, the tendency toward shorter messages, the weakening of emotional nuance, and the diminishing role of meaningful pauses and silence in communication. These changes may affect individuals' ability to recognize others' emotions, appreciate different perspectives, and demonstrate emotional responsibility in interpersonal encounters. From this perspective, conversation is understood not merely as a means of exchanging information but as a relational space in which trust, respect, and emotional connection can develop. The conceptual framework of the article draws on the notion of the "Other" and the recognition of the interlocutor as a unique individual with an independent identity and perspective. Treating the interlocutor as a subject rather than an object of communication requires attentiveness to words, silence, and differences in opinion. The article examines the distinctive features of face-to-face interaction, the ethical significance of empathy, and the risk of depersonalization in digital communication. It argues that preserving the human dimension of conversation requires conscious listening, thoughtful expression, sensitivity to silence, and the cultivation of a dialogue culture grounded in mutual respect. The study highlights the importance of human-centered communication practices in the digital age and contributes to a broader understanding of how empathy and interpersonal responsibility can be sustained in an increasingly technology-mediated world.

Keywords: conversation, dialogue, language, humanity, empathy, digital communication, silence, the "Other," interpersonal communication, ethical responsibility.

Введение. Научно – технический прогресс за тысячелетия человеческой цивилизации прошёл сложный и противоречивый путь развития. За последние десятилетия совершён значительный скачок в развитии цифровых и инфокоммуникационных технологий. Скорость развития технологий этого плана оказала непредсказуемое воздействие на общество людей. Цифровые технологии радикально изменили способы коммуникации и саму структуру языка. Сегодня человек находится в состоянии постоянной связанности, но эта связанность часто оказывается поверхностной. Коммуникация ускоряется, высказыва-

ния фрагментируются, а язык подстраивается под интерфейсы и алгоритмы. Под влиянием технологий наблюдается изменение картины мира людей, ценностных доминант вне зависимости от возраста, усиливающаяся привязанность к телефону становится не просто увлечением, а жизненной необходимостью. Всем знакома картина, когда женщины с детской коляской, совершенно не обращают внимания на ребенка в ней, а поглощены телефоном. Общественная ситуация с телефоном становится настолько критичной, что происходят заметные изменения в обществе. Человек, придя даже на какое – либо торжественное мероприятие, совсем не нуждается в традиционных гостевых беседах: у него есть собеседник – Другой, для которого молчание является типичным состоянием. Каждый человек в своём телефоне ,своём новом пространстве, и, возникают такие вопросы:

1.Что сегодня важнее телефон или человек? Человек или сообщение, пришедшее на телефон?

2.Это свидетельство полной победы телефона?

3.Нет ли зависимости между «молчаливым» общением мамочек и увеличением количества деток – аутистов?

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составили философские, лингвистические и этические подходы к изучению межличностной коммуникации, эмпатии и диалога в условиях цифровой трансформации. В работе применялись методы теоретического анализа научной литературы, сравнительного анализа, интерпретации и обобщения научных концепций. Особое внимание уделялось изучению особенностей цифрового общения, роли молчания и пауз в коммуникации, а также понятию «Другого» в контексте признания личности собеседника. На основе проведённого анализа определялись возможности сохранения человечности, эмпатии и этической ответственности в современных коммуникативных практиках.

Результаты и обсуждение. Человек находится полностью под властью телефона и ожидание нового сообщения или репортажа с какого-либо события становится для индивида важнее всего. Как отмечает М. Маклюэн: «The medium is the message» (McLuhan, 1994, p. 7), средство коммуникации формирует способ восприятия и мышления, а не просто передаёт содержание месседжа, а одновременно является источником этого сообщения. Социолог З. Бауман подчёркивает, что современная ситуация в общении людей настолько слаба, что связи между ними кажутся мимолетными и непрочными.: «Liquid modernity dissolves human ties and makes them fleeting and easily broken». (Bauman, 2008, p. 8).

В этих условиях беседа приобретает особую значимость: она сохраняет глубину, диалогичность и эмпатию в общении, которых не заменяют алгоритмы или интерфейсы.

Современные цифровые платформы ускоряют обмен информацией, но при этом редуцируют язык до сигналов, ориентированных на внимание и видимость. Сообщение теряет протяжённость и внутреннюю незавершённость. Маклюэн также подчёркивает,что средство передачи информации является самим источником формирования и контроля человеческих контактов и поступков:«The medium is the massage in the sense that it shapes and controls the scale and form of human association and action». (McLuhan, 1994, p. 9). Таким образом, цифровые технологии формируют сам способ коммуникации, а не только её содержание. В результате собеседник - Другой часто редуцируется до абстрактного адресата, что ослабляет эмпатию и внимание к собеседнику. Беседа становится противовесом этой тенденции, возвращая речи диалогическую направленность и адресность.

Беседа понимается как событие, в котором язык проявляется как процесс смыслообразования, а не как готовый продукт. В. Фон Гумбольдт писал, что язык надо рассматривать не как продукт, а как деятельность:

“Language is to be regarded not as a product, but as an activity”. (Humboldt, 1984, p. 70).

Беседа предполагает открытость и ожидание отклика. В цифровой коммуникации это ожидание часто утрачивается: высказывание ориентировано на алгоритмы или неопреде-

лённую аудиторию, а не на конкретного идеального собеседника - проводника в воспитании чувств.

В цифровом мире человек настолько зависим от бесчисленного множества приложений, что ему хочется задать вопрос цифре и он желает получить готовый ответ. К сожалению, часто ответ может не оправдать надежд пользователя, и он начинает искать ответ извне. И тут приходит на помощь другое приложение, которое помогает людям документировать и визуализировать своё эмоциональное и физическое здоровье. Психологи отмечают преимущество, например,Moodmap как инструмента визуализации эмоциональных состояний в том, что он стимулирует диалог и формирует эмпатию, помогая участникам безопасно и наглядно выражать свои эмоциональные состояния и лучше понимать чувства друг друга.

Всё большее внимание специалистов по когнитивной психологии и широкой педагогической общественности привлекают сегодня изменения в межличностных отношениях взрослых и детей. Учителя в школах жалуются на ожесточение детей, распространяющийся всё сильнее буллинг, систематическую травлю учениками одного из них в самых неожиданных формах. Поведение учеников на занятиях всё больше представляет процесс борьбы со стихией, настолько непредсказуемы их поступки. Лишь только телефон может отвлечь и увлечь ученика как от процесса обучения, так и от реакции на сидящих рядом. Часть родителей, обеспокоенная будущим детей и их востребованностью в будущем по уровню образованности и владением разнообразными навыками, загружают детей настолько, что им не остаётся времени для личностного пространства. Взрослые также находятся под жёстким давлением телефона. Речь идёт не только о молодых, но и старшее поколение сегодня вместо общения в реальной жизни, лучше будут по мере своей компетентности уходить из реальной жизни в виртуальную. Но, в дальнейшем, у социума появится настоятельная необходимость в позитивных изменениях в семейной атмосфере и здоровье, где важнейшую роль будет играть диалог поколений, беседа. Из этого можно сделать вывод, что разумное сотрудничество устройств и человека все – таки приведёт к успешным результатам и идеальному процессу воспитания чувств.

Человек как социальный индивидуум, отличающийся от животного мира своей особенностью самовыражения через слова, эмоции, жесты, обладает многими семиотическими системами, но самое главное, возможностью общения друг с другом посредством языка. Устная коммуникация является способом передачи информации самого разного вида, при которой через облечённые в звуки слова, проявляется как интенция адресата, так и реакция того, кому они были предназначены. Если этот процесс достаточно длительный, то мы говорим о беседе. Беседа, это также текст, где мысли, выраженные в словах, нанизываются на невидимый каркас, который можно сравнить с художественным текстом, который нуждается в воображении и участии. Как нам известно, литературные произведения лучше читать в тишине, потому что только тогда можно глубоко прочувствовать переживания героев. Порадоваться, если им радостно, погрустить, если им грустно. Таким образом, чаще всего проявление чувств наблюдается в беседе. Беседа лицом к лицу является наглядным фактором проявления уровня эмпатии, который может отражаться не только в словах, но и в мимике, жестах.

Научно – технический прогресс в мир цифровых технологий оказывается сложным фактором воздействия на человека, так как он влияет не только на внешние показатели , такие как качество жизни, но в первую очередь и на внутренние процессы, где происходит реструктуризация мышления, а вслед за ним и изменения в сознании, поведении человека, отношений в социуме. Ключевое значение в данном ракурсе принадлежит образованию, как одному из основных факторов напрямую воздействующим на понимание влияния НТП на все стороны человеческой жизни. Образование должно идти с опережением и находить решения для защиты человека от им же

придуманных технических устройств. Получение знаний о предметно – личностных отношениях «человек» - «телефон, социальные сети» и других новых технологических инструментов, взаимодействие, с которыми оказывает на человека как положительное, так и негативное воздействие, находит выражение в большей степени в «уходе» в виртуальную реальность и возникновении некоторого «отчуждения» от реальной действительности. Этот явление становится сегодня большой общечеловеческой и социальной проблемой. В процессе этого происходит незаметная деструкция человечности как главного свойства homo sapiens. Как один из способов защиты психоэмоциональной сферы человека от последнего, рассматривается «беседа, живое общение» как средство формирования эмпатии, «человечности» .При этом главным коммуникантом является – наставник, который через собственную историю жизни, опыт, знания и развитую интуицию способствует сближению людей и пробуждению в них эмпатии. Эмпатия реализуется через взаимную встречу и присутствие собеседника - «Другого». М. Бубер подчёркивает важность встречи, общения людей в формировании личности человека:

«Through the Thou a man becomes I» (Buber, 1970, p. 80),

«All real living is meeting». (Buber, 1970, p. 62).

Эти слова показывают, что человечность формируется в диалоге.

Беседа становится пространством этического ответа, где эмпатия — не опция, а условие речи. Цифровое общение, ориентированное на скорость и эффективность, утрачивает этот аспект, в то время как живое общение, разговор , это самое человечное и гуманизирующее в деятельности человека, пишет Шерри Теркл:

«We expect more from technology and less from each other». (Turkle, 2015, p. 19), «Conversation is the most human — and humanizing — thing that we do».

(Turkle, 2015, p. 3).

Для формирования личности, как известно, играют большую роль играет семья. –Успешна та семья, где есть мама, папа, бабушки, дедушки. Такая семейная ячейка близка к идиллической, патриархальной, где роли все были расписаны. В такой семье дети обычно воспитываются на сказках перед сном, с чувством маленькой ладошки, в немного загрубевшей, но очень нежно держащей, сильной руке дедушки. Сегодняшняя действительность уже значительно отличается от нарисованной. Из – за неумения, а затем нежелания выслушивать друг друга в последние годы более пятидесяти процентов молодых семей расходятся и, поэтому налицо тенденция увеличения количества неполных семей. Чаще всего это матери, воспитывающие в одиночку детей, это - отцы, избегающие оплаты алиментов и не оказывающие помощи своей бывшей семье. Место и роль отца в семье неоспоримо:без отца дети теряют защиту, особенно девочки, потому что, как доказали учёные, они генетически ближе к отцу и нуждаются в его поддержке. От уровня образованности матери во много зависит интеллектуальный уровень детей. От семейной атмосферы зависит интеллектуальный, психоэмоциональный и культурный уровень ребёнка, а затем взрослого человека. В семье, в общении с детьми возрастает роль беседы как фактора сохранения человечности в эпоху цифрового ускорения.

В традиционной беседе пауза и молчание выполняют смыслообразующую функцию, позволяя оценить сказанное и присутствовать с Другим. Хан Бён-Чхоль отмечает:“Modern society does not tolerate pauses; silence is perceived as a malfunction”. (Han, 2019, p. 52). Цифровая культура подрывает этот элемент, превращая молчание в нарушение нормы, в то время как беседа возвращает паузу как пространство внимания и эмпатии.

Современные платформы создают иллюзию диалога, но заменяют его серией реакций и лайков. Взаимодействие ориентировано на видимость и охват, а не на понимание, эмоции не становятся проще благодаря технологиям.

Общество людей отличается от общества машин тем, что оно всегда эмоционально окрашено. В век цифровых технологий есть

кажущееся впечатление, что социум становится другим, отношения становятся проще, люди не нуждаются в коммуникации. друг с другом. Но, вместе с тем, технологии очень сильно влияют на психоэмоциональную сферу человека, концентрируя эмоции в одном направлении в зависимости от контента приложений. Чаще всего страдают дети от возможности видеть жестокость, насилие, поэтому необходимо ограничивать их доступ к таким программам.

Развитие ИИ усиливает этот парадокс: машины могут симулировать эмпатию, но лишены ответственности и присутствия, что делает беседу уникальным человеческим событием.

События в жизни человека, когда не было интернета, протекали размеренно, без излишней суеты, без сиюминутного желания «поселфиться», когда самые важные события были запечатлены в редких, большей частью чёрно – белых снимках.. И вдруг всё завертелось. Ни шагу без фото, селфи на каждом шагу, жизнь становится чередой событий в реальности и настоятельной необходимостью «отчитаться» в соцсетях. И, жизнь человека стала зависеть от того, успел ли он выставить фото или запоститься и оцениваться количеством лайков за презентацию того или иного ивента. Реальность стала вытесняться «образом в соцсетях». Появляется иллюзия отрицания необходимости беседы в контексте социальных сетей и искусственного интеллекта. И мир, бушующий в вокруг и в ушах человека, становится все тише, все молчаливее в социуме.

Беседу можно рассматривать как этико-лингвистическое явление, которое противостоит алгоритмической логике и стратегической коммуникации, сохраняя открытость, неоднозначность и человечность языка:

“The goal of communicative action is to reach understanding”

(Habermas, 1984, p. 287). Беседа не просто информирует, а формирует этическое пространство ответственности и эмпатии. Сегодня наша жизнь связана с мобильными телефонами и интернетом. Человек чувствует себя беспомощным, если забудет телефон дома или отсутствует мобильная связь. Значительное место занимает выбор контента, Необходимо уделять внимание материалам свободным от насилия, жестокости, всякого рода ИПСО – информационн – пропагандистских материалов, преследующих цели манипуляции сознанием. В этом плане применяется медийная экология (mediaecology) как инструмент для охраны и защиты духовного мира человека и создания иммунитета против низкокачественных медиа материалов, воспитанию критериев их эстетической оценки.

Проблемы медийной экологии тесно связаны с образованием как пространством, где могут быть получены знания и сформирована основа для дифференциации медиа материалов по эстетической и психоэмоциональной шкале. Для сегодняшнего общества, как было сказано выше, примечательной картиной является встреча людей в гостях или при деловой встрече, которые сидят обособленно, каждый в своём телефоне. Это создаёт впечатление уединения и саморефлексии человека как базиса для общения Присутствующие, каждый по – своему устраивает своё личностное пространство, реагируя на посты, лайками или дислайками, ставя смайлики, показывающие какие – то эмоции, положительные или отрицательные. Является ли это саморефлексией? В некоторой степени, да. Но, если иметь в виду, что саморефлексия это способность человека обратиться к своему внутреннему «Я» , задать себе вопросы, то есть побеседовать с самим собой для получения более глубокого представления о том, кто мы и кем хотим быть: в профессиональном плане, в личных отношениях и других областях , то мы можем получить и отрицательный ответ и , на первый план выходит важность беседы. Традиции психоанализа позволяют осознать, что мы склонны видеть мир сквозь призму того, что узнали о себе, благодаря важнейшим отношениям с другими людьми. Развитие технологий привело к появлению искусственного интеллекта (artificial intelligence, AI), который стал выполнять творческие функции, традиционно считавшиеся прерогативой человека. Здесь перед человечеством появляется новая

угроза- потеря способности мыслить на высоком интеллектуальном уровне.

Заключение. Таким образом, беседа остаётся фундаментальной формой сохранения человечности и эмпатии в условиях стремительной цифровой трансформации общества. Она представляет собой не просто способ передачи информации, но и особое пространство межличностного взаимодействия, в котором формируются взаимопонимание, доверие, уважение и эмоциональная сопричастность. В отличие от многих форм цифровой коммуникации, ориентированных на скорость, краткость и оперативность обмена сообщениями, живая беседа предполагает внимательное слушание, осмысленное выражение мыслей, готовность воспринимать иную точку зрения и признавать уникальность собеседника.

Цифровизация коммуникации существенно расширяет возможности взаимодействия между людьми, однако одновременно создаёт предпосылки для редукции языковых средств, ослабления эмоциональной выразительности и обезличивания межличностных отношений. В этих условиях особое значение приобретают паузы и молчание, которые выступают не признаком отсутствия коммуникации, а важными элементами осмысления сказанного, эмоционального отклика и проявления уважения к Другому. Именно способность слышать не только слова, но и смысл, стоящий за ними, позволяет сохранить гуманистическое измерение общения.

Рассмотрение беседы с философско-лингвистической и этической позиций позволяет утверждать, что её ценность заключается в признании человека самостоятельной личностью, обладающей собственным опытом, чувствами и мировоззрением. В этом контексте эмпатия выступает не только эмоциональной способностью понимать переживания другого человека, но и этической установкой, предполагающей ответственность за собственные слова, внимание к чувствам собеседника и уважение к его индивидуальности.

Следовательно, сохранение пространства живого разговора становится важной культурной и этической задачей современности. Развитие культуры диалога, основанной на осознанном слушании, взаимном уважении и готовности к пониманию, способно противостоять тенденциям отчуждения и обезличивания в цифровой среде. В эпоху стремительного развития технологий принципиально важно не допустить, чтобы техническая эффективность коммуникации вытеснила её человеческое содержание. Сохранение беседы как пространства встречи с Другим является одним из условий поддержания эмпатии, нравственной ответственности и человеческого достоинства, а также защиты самой человечности перед лицом вызовов цифровой эпохи.

Список литературы:

Bauman, Z. Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press, 2008.

Habermas, J. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Boston: Beacon Press, 1984.

Han, B.-C. In the Swarm: Digital Society and its Discontents. Cambridge: MIT Press, 2019.

Humboldt, W. von. Selected Writings on Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1984 4. Buber, M. I and Thou. Translated by Walter Kaufmann. New York: Scribner, 1970.

McLuhan, M. Understanding Media: The Extensions of Man. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

Turkle, S. Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age. New York: Penguin Press, 2015.

IRSTI 81’25

Lunara Barysheva
MA student, Maqsut Narikbayev University
Ainur T. Bayekeyeva
PhD, Teaching Professor, Maqsut Narikbayev University,
E-mail: abaekeeva@gmail.com
(Astana, Kazakhstan

GAPS IN THE KAZAKHSTANI CONTEXT OF AUDIO DESCRIPTION STUDIES: A NARRATIVE REVIEW OF GLOBAL RESEARCH TRENDS ON LANGUAGE, SUBJECTIVITY AND MEDIUM

Abstract. This review paper analyzes the literature on the emerging topic of audio description (AD). The article aims to identify the main directions of study and issues arising in AD as a result of research, particularly in the area of language. The paper follows a narrative review structure. The results of the analysis of the sources have shown emergent topics, such as translation of AD scripts, subjectivity in content and language and medium of AD. As per results, museum AD is often less researched on the abovementioned aspects. The current research on AD in Kazakhstan has been shown to be quite limited. There also seems to be a gap in the area of study among Kazakhstani papers, specifically. At the backdrop of the previous studies, the gap provides space for expanding the research field. Thus, the article presents a view into the state of research of AD and suggests the possible area of study for Kazakhstani context.

Keywords: Audio description (AD), subjectivity in AD, language in AD, film AD, museum AD

ҚАЗАҚСТАН КОНТЕКСТІНДЕГІ АУДИОДЕСКРИПЦИЯ ЗЕРТТЕУЛЕРІНДЕГІ ОЛҚЫЛЫҚТАР: ТІЛ, СУБЪЕКТИВТІЛІК ЖӘНЕ КЕҢІСТІК МӘСЕЛЕЛЕРІ БОЙЫНША ЖАһАНДЫҚ ЗЕРТТЕУ ҮРДІСТЕРІНЕ НАРРАТИВТІ ШОЛУ

Аңдатпа. Бұл шолу мақаласында аудиодескрипцияның қалыптасып келе жатқан зерттеу бағыты бойынша ғылыми әдебиеттер талданады. Мақаланың мақсаты – аудиодескрипция саласындағы негізгі зерттеу бағыттарын және зерттеулер нәтижесінде туындайтын мәселелерді, әсіресе тіл мәселесі тұрғысынан айқындау. Зерттеу нарративті шолу құрылымына негізделген. Дереккөздерді талдау нәтижелері аудиодескрипция мәтіндерін аудару, мазмұн мен тілдегі субъективтілік, сондай-ақ аудиодескрипцияның медиасы сияқты жаңа зерттеу тақырыптарының қалыптасып келе жатқанын көрсетті. Нәтижелерге сәйкес, музейлік аудиодескрипция аталған аспектілер тұрғысынан салыстырмалы

түрде аз зерттелген. Қазақстандағы аудиодескрипцияға қатысты қазіргі зерттеулердің көлемі де айтарлықтай шектеулі екені байқалады. Сонымен қатар қазақстандық ғылыми еңбектерде бұл зерттеу бағыты бойынша нақты олқылық бар екені анықталды. Алдыңғы зерттеулер аясында бұл олқылық Қазақстан контекстінде аудиодескрипция зерттеулерін кеңейтуге мүмкіндік береді. Осылайша, мақала аудиодескрипция зерттеулерінің қазіргі жағдайына шолу жасап, Қазақстан контекстінде болашақ зерттеу бағытын ұсынады

Тірек сөздер: аудиодескрипция, аудиодескрипциядағы субъективтілік, аудиодескрипция тілі, фильм аудиодескрипциясы, музейлік аудиодескрипция

ПРОБЕЛЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ АУДИОДЕСКРИПЦИИ В КАЗАХСТАНСКОМ КОНТЕКСТЕ: НАРРАТИВНЫЙ ОБЗОР МИРОВЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ЯЗЫКА, СУБЪЕКТИВНОСТИ И ОБЩЕСТВА

Аннотация. В данной обзорной статье анализируется научная литература по формирующемуся направлению исследований аудиодескрипции. Цель статьи заключается в выявлении основных направлений изучения и проблем, возникающих в исследованиях аудиодескрипции, прежде всего в аспекте языка. Работа выполнена в формате нарративного обзора. Результаты анализа источников показали, что в данной области формируются такие актуальные темы, как перевод текстов аудиодескрипции, субъективность содержания и языка, а также медиум аудиодескрипции. Согласно полученным результатам, музейная аудиодескрипция остается сравнительно менее изученной с точки зрения указанных аспектов. Современные исследования аудиодескрипции в Казахстане также представлены в весьма ограниченном объеме. Кроме того, в казахстанских научных публикациях наблюдается определенный пробел в изучении данной области. На фоне предыдущих исследований этот пробел открывает возможности для расширения исследовательского поля в казахстанском контексте. Таким образом, статья представляет обзор современного состояния исследований аудиодескрипции и предлагает возможное направление дальнейшего изучения для Казахстана

Ключевые слова: аудиодескрипция, субъективность в аудиодескрипции, язык аудиодескрипции, аудиодескрипция фильмов, музейная аудиодескрипция

Introduction. Audio description (hereinafter referred to as AD) is currently on the rise. It is one of audiovisual translation modalities (Fryer, 2016) for providing accessibility in media (Greco, 2016) on par with subtitles for deaf and hard of hearing. AD is created to provide description of visuals such as movies, art and performances for the people with visual impairments (Benecke, 2004; Bourne & Jimenez-Hurtado, 2007; Diaz-Cintas, 2005). Initially, the practice of AD was more common in US, UK and Europe (Diaz-Cintas & Anderman, 2009).

Over time, it has expanded geographically and is practiced and researched in East Asian and Eurasian context as well. Beyond being considered a media accessibility practice, AD is viewed from the perspective of translation studies. It is generally categorized as intersemiotic translation according to Jakobson's (1959) classification, for the exception of the fact that AD is the translation of visual constituents into words, not vice versa (Diaz-Cintas, 2005).

Throughout the history of AD research, it has been studied from various perspectives, enriching the pool of studies and contributing to the improvement of the AD practice. AD products have been viewed from varying perspectives,

considering the multimodal aspect, language of AD, reception of AD and cross-lingual AD practices. The research is largely focused in the countries where AD practice is more forward, namely, Europe or the US.

In Kazakhstan, the area of AD is only rising and, while there are regulations on AD creation, empirical studies on AD projects still need more attention. Research on AD in Kazakhstan is mostly focused on the aspect of social significance of AD and its development, as well as the state of the industry and the use of AD as a tool. Thus, the aim of this article is to map out the existing studies on AD products in order to highlight the points for AD research in Kazakhstan.

Methodology. The study employed a narrative review literature analysis on the topic of AD. Narrative review is often used for studies that investigate significant topics and aim to drive further research in the area (King & He, 2005). Thus, the strategy is employed to meet the aim of the study: to provide an insight into the trends of AD products research and to bring across the argument on the importance of analyzing AD products in Kazakhstan, as the country with a newly forming AD practice.

The materials for the study were comprised mostly of empirical studies on the topic. Although no strict criteria of inclusion were applied for the materials of the study, in accordance with narrative review strategy, the scope was defined to revolve around product analysis. Materials had to be published after the year 2000, so to ensure the data presented in the studies is relevant, up-to-date and includes some of the key studies in the field. It was established that studies should analyze the products of AD. Namely, research had to focus on the scripts, the way the content is verbalized, what language is used and how appropriate it is.

The criterion is implemented in order to identify the major issues that are currently studied in the area of AD products. This was assumed to be useful to map out the focus for further AD product research in Kazakhstan.

Materials were obtained from such data bases as Taylor & Francis, Google Scholar, CORE and Bulletins of Kazakhstani universities. The choice of databases ensured that the studies come from valid and respectable sources. Keywords in the search included AD language, subjectivity and linguistic aspects.

Since the review follows narrative review strategy, the limitation may include a narrow scope of papers and a subjective judgement of materials and their relevance to the argument. The articles are analyzed based on the geographical context and data presented.

Limitations. This study has several limitations.

First, as a narrative review, it does not aim to provide a systematic or exhaustive account of all existing research on audio description. The selection of sources was guided by relevance to the key themes of language, subjectivity, translation of AD scripts, and medium, which means that some studies outside these thematic areas may not have been included.

Second, the review focuses primarily on published academic literature, while professional practices, institutional guidelines, and unpublished local initiatives in Kazakhstan may remain underrepresented.

Third, the discussion of the Kazakhstani context is limited by the small number of available studies on audio description in the country.

As a result, the identified research gap should be understood as a preliminary observation rather than a definitive mapping of the field. Future studies could expand the scope by conducting a systematic review, including practitioner interviews, analyzing existing AD practices in Kazakhstani cultural institutions, and comparing film and museum audio description across languages.

Results. Following the search and analysis of the materials, major points of AD product research have been identified. Some of the key concepts among the studies are textual aspects, content and language choices in the scripts. Studies fall into either monolingual or cross-lingual analyses.

Monolingual studies focus on textual and language choice level. On textual level, research concerns the concept of multimodality. According to Kress (2009), modes are semiotic codes that create meaning: they could be speech, images, sounds and others. The interaction of the

codes is studied from the standpoint of subjectivity and cohesion of the text (Romero-Muñoz, 2023; Taylor, 2014).

Another point in the results concerns the complexity of AD language. It differs depending on the media whose description was investigated. While film AD employs more simple structures, museum AD can sometimes be more complex (Salway, 2007; Perego, 2018).

Lexical choice, especially in static media AD is not ubiquitous. As language of AD aims at more clear understanding, clear language is desirable. Although, while general language words are simpler in scripts, terms are sometimes used with no definitions (Perego, 2018; Razduyev & Alimuradov, 2025).

In the context of AD language, the matter of subjectivity seems to be of importance as well. In museum AD, where additional information about the work is also presented apart from visual, evaluative language is mostly used for highly visually expressive objects and elements (Bartolini, 2023; Perego, 2018).

Appropriateness of subjectivity and emotiveness is studied through reception studies. Generally, subjectivity may offer a stronger, more vibrant experience and allow for a vivid imagery creation (Cao et al., 2025; Ramos Caro, 2016; Soler Gallego & Luque Colmenero, 2023; Walczak & Fryer, 2017).

Cross-lingual studies deal with comparison of descriptions between languages or changes after translation of scripts. The results are not ubiquitous. There may be structural and cultural differences between languages in their descriptions that can result in potential challenges: either in understanding per se or when faced with technical restrictions (Aleksandrova, 2019; Moles-Cases & Feist, 2025; Spinzi, 2019).

There are contradictions in reception of translated scripts, where there is neither ubiquitous positive nor negative reception (Liu, 2023; Jankowska, 2015). In Kazakhstan, research on AD still seems to be quite new. It aims to study AD from the different perspectives, while providing a dispersed pool of studies. Akizhanova et al. (2024) define the status quo of the AD practice in Kazakhstan, presenting information on the training of AD in order to highlight the importance of the field development. Yeskindirova et al. (2025) studied AD as a tool for language learning and its effect on the creative aspect of the process. The one study in the Kazakhstani context that aimed to investigate AD from the perspective of product analysis was conducted Alshinbayeva et al. (2025). The study focused on the overview and analysis of challenges arising in film AD. It is one of the few studies on the AD product in Kazakhstan and it does not account for static objects.

Discussion. Braun (2008) has defined AD as an intermodal process. That is, the process of translation involves two modes. Although AD mainly deals with visual components that are converted into speech, dynamic media often consist of more modes than two. They often include other verbal information, such as dialogues that also interact with the visual part of information that is described.

Multimodal nature of video materials leads to complex challenges in AD creation. Concepts in AD research tend to overlap. The articles are divided into particular groups: monolingual studies, and cross-lingual studies. While multimodality is an inherent feature of most media where AD is provided, translation of scripts (Aleksandrova, 2019; Liu, 2023; Moles-Cases & Feist, 2025; Remael & Vercauteren, 2010; Jankowska, 2015) often happens to have an increased significance of multimodal approach. Texts of scripts in dynamic media are created around the dialogues and are restricted via technical aspects.

At the stage of script translation, there are linguistic changes that may affect cultural perception or strategies employed. The contradictions in translated script reception may be explained by the language pairs of the studies. In Liu's (2023) study, the initial focus is the language pair that do not share any common features, which is Spanish-Chinese, so the translated scripts were not evaluated well, unlike the localized ones. Jankowska (2015) studied the English-Polish pair, which has a similar ancestry.

Moreover, the author suggested that translated scripts from English may have been better received because the British describers created a more suitable description, while translation rendered the professional approach, unlike Polish

scripts created separately. Translation of scripts was implemented as a script creation strategy in such countries as Poland, China and Russia (Aleksandrova, 2019; Liu, 2023; Remael & Vercauteren, 2010; Jankowska, 2015) where AD practice followed after US and UK. The countries researching script translation are mostly situated in a monolingual context.

At the same time, Kazakhstani context is situated in multilingualism, so it is important to study whether descriptions are or can be properly translated and if they should be significantly adapted culturally, considering that the cultural context is largely shared, at least between the Kazakh and Russian speakers.

Regarding the language of AD, research seems to highlight the difference between the general requirements and practical use, which presents the issue of standardization.

The language of AD does not fully comply with the guidelines in terms of lexis, complex grammar and subjectivity. (Cao et al, 2025; Perego, 2018).

Subjectivity matter generally seems to be of great importance in AD research, as major part of it studies the aspect with different approaches. As the results demonstrate, subjectivity and expressiveness enhance experience. Regarding the subjectivity matter in dynamic media, Kruger (2010) suggests that there is a range of description types with AD being more objective and audio narration (AN) being more immersive and prioritizing the impact.

As intersemiotic translation type (Jakobson, 1959), these modes of description differ in the level of fidelity to the visual as a source text (ST). According to such interpretation, AN may be considered more subjective, as it deviates from following the ST and is more oriented towards the target audience.

Hence, as the results demonstrate that subjectivity and expressiveness in language produce a higher emotional effect, it highlights the significance of choosing appropriate wording.

Since deviation from ST often can produces more impact in dynamic media, it may largely pertain to static media as well. The deviations from guidelines advising objectivity and precision (Snyder, 2005) in AD language may be explained regarding the user-oriented approach for creating a vivid imagery and regarding the nature of AD script, which is dependent on the media.

Since reception studies show that expressive language and a degree of subjectivity is welcomed by listeners, descriptions seem to contain them as a general tendency. Language of scripts, especially for static objects with a full coherent text form and a heavy reliance on the verbal description, might generally be more expressive.

It has been proposed by Hutchinson and Eardley (2019) that museum AD should be less about strictly adhering to the ST but resorting to the experience of the visitors. This raises the need to research AD materials in order to study how the choice of words can be properly executed.

While the use of general language in descriptions and specific terminology specifically in museum AD, which may pose a risk to the understanding and experience of the verbal depiction due to the lack of regulation of this aspect (Razduyev & Alimuradov, 2025). This, again, leads to the point of regulation of AD practice. In order for the regulations to be evidence-based, comprehensive research is necessary in the field. As has been seen from the abovementioned issues on AD, static media AD is in need of more research in the context where AD is new.

Overall, the studies show a variety of issues regarding the linguistic aspects of AD creation. There is a need to study AD from the empirical point of view in Kazakhstan to provide an evidence-based argument into whether and how the choice of words and structure of AD texts are aligned with the guidelines. This can also show the possible gaps in regulations in order to highlight important items in AD creation that may need to be amended.

Conclusion. It is clear that while there are many studies on AD with the research investigating the issues of multimodal AD nature, subjective language and cross-language features. Most of the time, the studies are presented as either corpus analyses or reception studies.

The majority of studies are also focused on films, which is a dynamic media type, while static objects still need more research. AD generally faces quite a lot of issues, which deal with tech-

nical restrictions or the fidelity to the visual ST, which is also tested through reception.

The studies show that the choice of words is very important, which could especially be true for static media, where the mental imagery is wholly dependent on the description, in contrast to the multimodal films. The geographical gap cannot be ignored either.

Many countries have studied AD from different points of view, especially drawing on the restrictions and resorting to translation of scripts as AD production method.

As the practice of AD is rising in Kazakhstan, the need to research the field is growing as well. It is essential in order to see how the general issues are reflected in the AD works of the country with the newly forming AD field, especially in the museum context.

References:

Akizhanova, D. M., Tulegenova, A. M. & Kairova, M. K. (2024). Audio description as a special form of translation activity. Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University FILOLOGY Series, 148(3), 195-202. https://doi.org/10.32523/2616-678X-2024-148-3-195-202

Aleksandrova, E. V. (2019). Perevod audiodeskriptsii kak alternativa sozdaniya novogo opisaniya [Translating audio description as an alternative to creating new descriptions]. Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya, 2(75), 493-495. https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-audiodeskriptsii-kak-alternativa-sozdaniya-novogo-opisaniya/viewer

Alshinbayeva, Zh. K., Ospanova, Zh. Z. & Zholdabayeva, A. S. (2024). Principles of creating audio description. Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University, 4(149), 210-214. https://bulphil.enu.kz/index.php/main/article/view/905/584

Bartolini, C. (2023). Museum Audio Descriptions vs. General Audio Guides: Describing or Interpreting Cultural Heritage?. Journal of Audiovisual Translation, 6(2), 77–98. https://doi.org/10.47476/jat.v6i2.2023.253

Benecke, B. (2004). Audio description. Meta: Journal des traducteurs, 49(1), 78-80. http://id.erudit.org/iderudit/009022ar

Bourne, G. J. & Jimenez-Hurtado, C. (2007). From the visual to the verbal in two languages: A contrastive analysis of the audio description of The Hours in English and Spanish. In J. Diaz-Cintas, P. Orero & A. Remael (Eds.), Media for All (pp. 175-186). Brill. https://doi.org/10.1163/9789401209564_013

Braun, S. (2008). Audio description research: State of the art and beyond. Translation Studies in the Third Millenium, 6. https://www.researchgate.net/publication/30930831_Audiodescription_Research_State_of_the_Art_and_Beyond

Cao, P., Eriss, A., Jomhouri, F., Ghaffari, M. R., Singh, M. K. M. & Khoshsaligheh, M. (2025). Neutral and emotive styles of audio description: A reception case study. Humanities and social Sciences Communications, 12(1), 1-7. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05201-3?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Diaz-Cintas, J. (2005). Audiovisual translation today: A question of accessibility for all. Translating Today, (4), 3-5. https://www.researchgate.net/publication/314261855_Audiovisual_Translation_Today_-_A_question_of_accessibility_for_all

Diaz-Cintas, J. & Anderman, G. (2009). Audiovisual translation: Language transfer on screen. Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/314263171_Audiovisual_Translation_Language_Transfer_on_Screen

Fryer, L. (2016). An introduction to audio description: A practical guide. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315707228

Greco, G. M. (2016). On accessibility as a human right, with an application to media accessibility. In A. Matamala & P. Orero (Eds.), Researching audio description: New approaches (pp. 11-33). Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56917-2_2

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In Brower R. (Ed.), On Translation (pp. 232-239). Harvard University Press. https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf

Jankowska, A. (2015). Translating audio description scripts: Translation as a new strategy of creating audio description. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04534-5

King & He (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. Communications of the Association for information Systems, 16(16), 665-686.

Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), The Routledge Handbook of Multimodal Analysis (pp. 54-67). Routledge.

Kruger, J. L. (2010). Audio narration: Re-narrativising film. Perspectives, 18(3), 231-249. https://doi.org/10.1080/0907676X.2010.485686?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26medium%3Darticle

Liu, Y., Casa-Tost, H. & Rovira-Esteva, S. (2022). Made in China versus made in Spain. A corpus-based study comparing AD in Chinese and Spanish. The Journal of Specialised Translation, 38, 180-207. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2022.088

Liu, Y. (2023). Audio description translation from Spanish into Chinese as an alternative to creating audio description: A reception study. Parallèles, 35(2), 119-135. https://www.paralleles.unige.ch/application/files/2816/9833/1692/Paralleles-35-2_Liu.pdf

Moles-Cases, T. & Feist, M. I. (2025). Feeding the imagination: Linguistic features of motion descriptions in audio-described movies. Language Sciences, 110. https://doi.org/10.1016/j.langsci.2025.101728

Perego, E. (2018). Into the language of museum audio descriptions: a corpus-based study. Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice, https://doi.org/10.1080/0907676X.2018.1544648

Ramos Caro, M. (2016). Testing audio narration: The emotional impact of language in audio description. Perspectives, 1-29. http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2015.1120760

Razduyev, A. V. & Alimuradov, O. A. (2025). Osobennosti ispolzovaniya terminologicheskih edinic v audiodeskripcyyah statichnyh objektov [Some usage peculiarities of terminological units in audio descriptions of static objects]. Aktualnyye probemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki, (1), 151-164. https://doi.org/10.29025/2079-6021-2025-1-151-164

Remael, A. & Vercauteren, G. (2010). The translation of recorded audio description from English into Dutch. Perspectives, 18(3), 155-171. https://doi.org/10.1080/0907676X.2010.485684?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26medium%3Darticle

Romero Muñoz, A. (2023). Multimodal Analysis as a Way to Operationalise Objectivity in Audio Description: A Corpus-based Study of Spanish Series on Netflix. Journal of Audiovisual Translation, 6(2), 8–32. https://doi.org/10.47476/jat.v6i2.2023.251

Salway, A. (2007). A corpus-based analysis of audio description. In J. Diaz-Cintas, P. Orero & A. Remael (Eds.), Media for all: Subtitling for the deaf, audio description and sign language (pp. 151-172). Rodopi.

Snyder (2005) The visual made verbal. International Congress Series, 1282. https://audiodescribe.com/wp-content/uploads/2022/09/AD-The-Visual-Made-Verbal.pdf

Soler Gallego, S. & Luque Colmenero, M. O. (2023) Increased Subjectivity in Audio description of Visual Art: A focus group reception study of content minimalism and interpretive voicing. Journal of Audiovisual Translation, 6(2), 55-76. https://doi.org/10.47476/jat.v6i2.2023.248

Spinzi, C. (2019). A cross-cultural study of figurative language in museum audio descriptions. Lingue e Linguaggi, 33, 303-316. https://core.ac.uk/reader/287229641

Taylor, C. (2014). Textual cohesion. In A. Maszerowska, A. Matamala & P. Orero (Eds.), Audio description: New perspectives illustrated (pp. 41-53). John Benjamins B. V.

Walczak, A. & Fryer, L. (2017). Creative description: The impact of audio description style on presence in visually impaired audiences. British Journal of Visual Impairment, 35(1), 6-17. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10059094/1/Fryer_Walczak_Fryer_BJVI.pdf

Yeskindirova, M. Zh., Akizhanova, D. M. & Gauriyeva, G. M. (2025). Audio description's use in the process of foreign language teaching. Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University, 152(3), 305-313. https://doi.org/10.32523/2616-678X-2025-152-3-305-317

ОӘЖ 18.49.09

Кенжегалиева Жанел Ерланқызы
Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Журналистика және әлеуметтік ғылымдар жоғары мектебі, Мәдениеттану мамандығының магистранты
Иманжүсіп Раушан Нұрханқызы
Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, филос.ғ.д., профессор
E-mail: zznelle@mail.ru
(Астана, Қазақстан)

ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ БИІНІҢ САХНАЛЫҚ МОДЕЛІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ТЕТІКТЕРІ: ШАРА ЖИЕНҚҰЛОВАНЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа. Мақалада қазақ ұлттық биінің кәсіби сахналық өнер ретінде қалыптасу тетіктері және осы үдерістегі Шара Жиенқұлованың шығармашылық, орындаушылық әрі педагогикалық рөлі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – қазақ халық биінің дәстүрлі қимыл-қозғалыс жүйесінің сахналық үлгіге айналу ерекшеліктерін анықтау және Шара Жиенқұлованың ұлттық хореографияның дамуына қосқан үлесін саралау. Қазақ биінің көркемдік мазмұны, пластикалық ерекшеліктері, ұлттық нақышы мен сахналық бейнелеу құралдарының өзара байланысына назар аударылады. Сонымен қатар халықтық би дәстүрлерін жинақтау, жүйелеу, шығармашылық тұрғыдан өңдеу және кәсіби сахнаға бейімдеу үдерістері талданады. Зерттеу барысында тарихи-сипаттамалық, салыстырмалы-талдау, өнертанулық интерпретация және жүйелеу әдістері қолданылады. Шара Жиенқұлованың орындаушылық шеберлігі, ұлттық би қимылдарын зерттеуі, репертуар қалыптастыруы және хореографиялық білім беру саласындағы қызметі қазақ биінің кәсіби деңгейге көтерілуімен сабақтастықта қарастырылады. Зерттеу нәтижелері ұлттық би мұрасын сақтау, дәстүр мен жаңашылдықтың байланысын түсіндіру және қазақ хореографиясының тарихи дамуындағы жеке шығармашылық тұлғаның маңызын айқындауға бағытталған. Мақала қазақ ұлттық биінің сахналық моделін қалыптастыру ерекшеліктерін өнертанулық тұрғыдан пайымдауға мүмкіндік береді.

Тірек сөздер: қазақ ұлттық биі, сахналық модель, Шара Жиенқұлова, ұлттық хореография, халық биі, би өнері, сахналық бейне, хореографиялық мұра, дәстүр мен жаңашылдық

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ТАНЦА: РОЛЬ ШАРЫ ЖИЕНКУЛОВОЙ

Аннотация. В статье рассматриваются механизмы формирования казахского национального танца как профессионального сценического искусства и творческая, исполнительская и педагогическая роль Шары Жиенкуловой в этом процессе. Цель исследования заключается в выявлении особенностей преобразования традиционной системы движений казахского народного танца в сценическую форму, а также в определении вклада Шары Жиенкуловой в развитие национальной хореографии. Особое внимание уделяется художественному содержанию казахского танца, его пластическим особенностям, национальному колориту и взаимодействию выразительных средств сценического искус-

ства. Анализируются процессы собирания, систематизации и творческой обработки народных танцевальных традиций, а также их адаптации к профессиональной сцене. В исследовании применяются историко-описательный, сравнительно-аналитический и искусствоведческий методы, а также метод систематизации. Исполнительское мастерство Шары Жиенкуловой, её изучение национальной танцевальной лексики, формирование репертуара и деятельность в сфере хореографического образования рассматриваются в контексте профессионального становления казахского танца. Результаты исследования направлены на раскрытие особенностей сохранения национального танцевального наследия, взаимодействия традиции и новаторства, а также значения творческой личности в историческом развитии казахской хореографии. Статья способствует более глубокому пониманию художественных принципов формирования сценической модели казахского национального танца.

Ключевые слова: казахский национальный танец, сценическая модель, Шара Жиенкулова, национальная хореография, народный танец, танцевальное искусство, сценический образ, хореографическое наследие, традиция и новаторство.

MECHANISMS FOR FORMING THE STAGE MODEL OF KAZAKH NATIONAL DANCE: THE ROLE OF SHARA ZHIYENKULOVA

Abstract. This article examines the mechanisms through which Kazakh national dance developed into a professional stage art, focusing on the creative, performative, and pedagogical contribution of Shara Zhiyenkulova. The aim of the study is to identify how the traditional movement vocabulary of Kazakh folk dance was transformed into a staged artistic form and to examine Zhiyenkulova's role in the development of national choreography. Particular attention is paid to the artistic content of Kazakh dance, its distinctive movement patterns, national characteristics, and the interaction of different means of stage expression. The article also considers the processes of collecting, systematizing, and creatively adapting folk dance traditions for professional performance. The research employs historical-descriptive, comparative-analytical, and art-historical interpretive methods, together with systematization. Zhiyenkulova's performance skills, study of traditional dance movements, contribution to repertoire development, and work in choreographic education are examined in relation to the professionalization of Kazakh dance. The study aims to clarify how national dance heritage can be preserved while allowing for artistic innovation and adaptation to the stage. It also highlights the importance of individual creative contributions in the historical development of Kazakh choreography. The article offers an art-historical perspective on the formation of the stage model of Kazakh national dance and the relationship between traditional cultural practices and professional theatrical expression.

Keywords: Kazakh national dance, stage model, Shara Zhiyenkulova, national choreography, folk dance, dance art, stage image, choreographic heritage, tradition and innovation.

Кіріспе. Қазақ ұлттық биінің сахналық моделінің қалыптасуы дәстүрлі халықтық би пластикасының кәсіби сахналық өнерге біртіндеп бейімделуімен байланысты күрделі мәдени-көркемдік үдеріс ретінде қарастырылады. Бұл үдеріс XX ғасырдың бірінші жартысында Қазақстанда ұлттық театрлар мен музыкалық мекемелердің белсенді түрде қалыптасуымен қатар жүрген ауқымды әлеуметтік және мәдени трансформациялар жағдайында жүзеге асты. Аталған уақытта халықтық би өзінің бұрынғы табиғи ортасынан шығып, сахналық өнердің құрамдас бөлігіне айнала бастады. Театр қойылымдарының құрылымына енгізілген би элементтері халық арасында қалыптасқан қимыл-қозғалыстарды көркемдік тұрғыда қайта қарастыруды талап етті. Қимылдардың композициялық құрылымы реттеліп, олардың көркемдік әсері күшейтілді. Соның

нәтижесінде халықтық би дәстүрлері кәсіби сахналық хореография талаптарымен ұштасып, жаңа сипаттағы хореографиялық тіл қалыптасты. Бұл құбылыс қазақ би өнерінің дамуына жаңа бағыт беріп, оның сахналық мәдениет аясында орнығуына негіз болды.

Қазақ сахналық биінің қалыптасуында Шара Жиенқұлованың шығармашылық қызметі айрықша рөл атқарды. Оның есімі халық биінің пластикасын жаңа қырынан көрсеткен тұлғалардың қатарында аталады. Жиенқұлованың сахнадағы жұмысы арқылы халық биіне тән қимылдар мен пластикалық ерекшеліктер жаңаша көркемдік мәнге ие болып, кәсіби сахналық өнер талаптарына бейімделе бастады.

Материалдар мен әдістер. Зерттеудің материалдық негізін қазақ ұлттық биінің тарихына, ұлттық хореографияның қалыптасуына және Шара Жиенқұлованың шығармашылық қызметіне арналған ғылыми еңбектер, тарихи деректер мен өнертанушылық зерттеулер құрайды. Зерттеу барысында тарихи-сипаттамалық, салыстырмалы-талдау, жүйелеу және өнертанулық интерпретация әдістері қолданылды. Тарихи-сипаттамалық әдіс қазақ биінің сахналық өнер ретінде қалыптасу кезеңдерін қарастыруға, ал салыстырмалы-талдау әдісі халықтық би дәстүрлері мен кәсіби сахналық үлгілердің ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Өнертанулық интерпретация арқылы Шара Жиенқұлованың ұлттық би лексикасын дамытуға, сахналық бейнелер қалыптастыруға және қазақ хореографиясының кәсібиленуіне қосқан үлесі зерделенді.

Нәтижелер мен талқылаулар. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ биінің сахналық формасының қалыптасуына әсер еткен тарихи-мәдени алғышарттарды қарастыру және Шара Жиенқұлованың шығармашылық қызметін ұлттық кәсіби хореографияның қалыптасу үдерісімен байланыстыра талдау ғылыми тұрғыдан өзекті мәселе болып саналады.

Қазақ ұлттық биінің бастаулары көшпелі қоғамның дәстүрлі мәдениетімен тығыз байланысты. Сол кезеңдегі өмір салтында қимыл-қозғалыс тек көңіл көтерудің тәсілі емес, ұжымдық өмірдің табиғи бөлігі ретінде қалыптасқан. Халық арасында би жеке сахналық жанр болып бөлінбей, музыкамен, өлеңмен, түрлі салт-жоралғылармен және мерекелік дәстүрлермен қатар жүрген. Сондықтан би қимылдары осы мәдени ортада біртіндеп қалыптасып, халықтың күнделікті тұрмысын, дүниетанымын және эстетикалық талғамын бейнелейтін өнер көрінісіне айналды. Қазақ биінің образдық табиғаты туралы Шара Жиенқұлованың естеліктерінен де аңғаруға болады. Ол өз тәжірибесін сипаттай отырып: «Би билеген кезде мен кейде аттың шапқанын, кейде домбыра тартқандай қимылдарды, кейде кілемдегі өрнектерді бейнелеп қозғалдым» деп жазады [1, 8 б.].

Қазақ биінің дәстүрлі мәдениеттегі орны туралы зерттеушілер де жазған. Мысалы, белгілі қазақстандық балетмейстер Д. Әбіров қазақ халқында революцияға дейін би мүлде болмаған деген пікірмен келіспейді. Оның айтуынша, қазақ қоғамында ежелден түрлі салт-жоралғыларда, ойын-сауықтарда би элементтері кездескен. Уақыт өте келе халық арасында топ болып орындалатын билер де, жеке орындауға негізделген импровизациялық билер де қалыптасқан. Д. Әбіров «Қазақ биінің кең таралуына көшпелі өмір салты, халықтың кең далада бытыраңқы орналасуы және тұрмыс жағдайының күрделілігі белгілі бір дәрежеде әсер еткен» деп жазады [2, 3 б.]. Соған қарамастан, би халықтың мәдени өмірінен жоғалып кеткен жоқ, керісінше дәстүрлі ортада сақталып, дамуын жалғастырды.

Зерттеушілердің пікірінше, қазақ биі ұзақ уақыт бойы халықтың тұрмыс-тіршілігі мен салт-дәстүрлері аясында өмір сүріп, дербес сахналық өнер ретінде бірден қалыптаса қойған жоқ. Осыған байланысты зерттеуші Г.Н. Бейсенова: «XX ғасырға дейін би

белгілі бір дәрежеде «ұйқыда жатқандай» күйде болды. Халық арасында пайда болған алғашқы би элементтері ұзақ уақыт бойы халық өмірінің ішінде дамып, ашық сахналық формаға бірден шыққан жоқ» деп жазады [3, 25 б.]. XX ғасырдың алғашқы жартысында Қазақстандағы әлеуметтік және мәдени өзгерістер ұлттық өнердің жаңа кезеңінің басталуына жол ашты. Мәдени мекемелердің ашылуы, театр өнерінің қалыптаса бастауы және халық шығармашылығына деген қызығушылықтың артуы қазақ биінің сахналық бағытта дамуына мүмкіндік берді. Дәл осы уақытта халық биіне тән пластика кәсіби сахналық өнер талаптарына бейімделе бастады. Қазақстанда ұлттық өнерді жүйелі түрде дамытуға бағытталған алғашқы қадамдар жасалып, кәсіби театр ұжымы құрылды. Бидің дәстүрлі мәдени ортадан театр сахнасына көшуі халықтық қимыл-қозғалыстарды жаңа деңгейде қарастыруды қажет етті. Би элементтері көркемдік тұрғыда өңделіп, олардың композициялық құрылымы реттелді, әрі сахналық әсерлілігі күшейтілді. Нәтижесінде халықтық пластика мен кәсіби сахналық хореография талаптарының тоғысында қазақ ұлттық биінің жаңа сахналық сипаты қалыптаса бастады.

Қазақ сахналық мәдениетінің қалыптасу тарихында 1933 жылы музыкалық театрдың ашылуы маңызды кезеңдердің бірі саналады. Кейін бұл мекеме Қазақ мемлекеттік опера және балет театрына айналып, ұлттық сахналық өнердің жетекші орталықтарының бірі ретінде қалыптасты. Дәл осы ортада кәсіби хореографияның негіздері қаланып, халық биіне тән қимылдарды қайта қарап, оларды сахналық композиция талаптарына сәйкес өңдеуге мүмкіндік берді. Нәтижесінде халықтық би пластикасы кәсіби сахналық өнер кеңістігінде жаңа мазмұнға ие болып, қазақ ұлттық хореографиясының қалыптасуына негіз болған маңызды факторлардың біріне айналды.

Қазақ ұлттық биінің сахналық моделінің қалыптасуында Шара Баймолдақызы Жиенқұлованың шығармашылық қызметі ерекше рөл атқарды. Ол ұлттық хореографияның дамуына зор үлес қосқан қазақтың алғашқы кәсіби бишілерінің бірі ретінде танылды. Жиенқұлованың естеліктерінде би өнерімен алғашқы таныстығы ерте жастан халықтық мәдени ортада басталғаны айтылады. Сол ортада би өнері музыкамен, түрлі мерекелермен және ойын-сауық дәстүрлерімен табиғи байланыста өмір сүрді. Мұндай мәдени кеңістікте би адамның көңіл-күйін, сезімін және қоршаған ортаның бейнесін жеткізетін көркемдік құрал ретінде қабылданған.

Жиенқұлованың шығармашылық қалыптасуындағы маңызды кезеңдердің бірі – 1928 жылы Алматыда ашылған музыкалық-драмалық театрдағы қызметі болды. Бұл театрда жас әртістер актерлік шеберлік, сахналық қозғалыс және көркемдік мәнерлілік негіздерін меңгерді. Театрдағы тәжірибе оның сахналық мүмкіндіктерін кеңейтіп, би пластикасын жаңа деңгейде түсінуге жол ашты. Бишінің шығармашылық дамуына халық мәдениетін терең зерттеуге деген қызығушылығы да үлкен әсер етті. Өз естеліктерінде «Менің арманым – кәсіби биші болып, халық биін театр сахнасына шығару еді» деп жазды [1, 10 б.]. Осы мақсатпен ол Қазақстанның түрлі өңірлеріне сапар жасап, халық билері, дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары туралы материалдар жинады. Жиналған деректер кейін көркемдік тұрғыда өңделіп, театр сахнасының талаптарына бейімделген жаңа қойылымдарының негізіне айналды.

Қазақ хореографиясының қалыптасу тарихында Шара Жиенқұлованың Үлкен театрдың бұрынға солисі, балетмейстер Александр Александровпен шығармашылық байланысы маңызды рөл атқарды. Александров жас әртістерді кәсіби тұрғыда дайындауға және хореографиялық білім беру жүйесін қалыптастыруға ерекше көңіл бөлді. Оның жетекшілігімен халықтық би дәстүрі мен кәсіби сахналық хореография қағидаларын ұштастыруға бағытталған жаңа көркемдік ізденістер жүргізілді. Бұл шығармашылық ынтымақтастықтың нәтижесінде бірқатар би қойылымдары дүниеге келді. Солардың ішінде «Тәттімбет» биі ерекше орын алады. Аталған қойылымда қозғалыс пластикасын Шара әзірлеген

болса, оның композициялық құрылымы балетмейстердің қатысумен қалыптасты.

Сахналық биді қалыптастыру үдерісі тек халықтық қимыл-қозғалыстарды сахнаға көшірумен ғана шектелмейді. Бұл күрделі шығармашылық ізденісті талап ететін процесс. Жиенқұлованың пайымдауынша, «Би жасау – өте күрделі процесс. Кейде қойылымның негізіне аңыздар, мифтер немесе халық арасында тараған әңгімелер алынады. Ал кейбір би қимылдары күтпеген жерден, шығармашылық ізденістер мен өмірден байқалған әсерлердің нәтижесінде туындайды» [4, 5 б.].

Көпшіліктің пікірінше, Шара Жиенқұлованың сахнаға шығуы қазақ би өнерінің дамуында жаңа кезеңнің басталуына себеп болды. Оның шеберлігі 1936 жылы Мәскеуде өткен қазақ әдебиеті мен өнерінің алғашқы онкүндігі кезінде көрермен қауымға ерекше әсер қалдырды. Оның биі туралы өнертанушылар: «Шараның қолдары өз алдына бөлек өмір сүретіндей. Саусақтарының нәзік иілімдері мен алақандарының қалықтаған қимылдары сахнадағы бишінің жан дүниесін айқын жеткізіп, көңіл күйімен әсем үндеседі [3, 27 б.]. Бұл пікір Шараның орындаушылық өнерінің ерекшелігін аңғартады.

Демек, Жиенқұлованың шығармашылығы халықтық би дәстүрі мен кәсіби сахналық өнердің тоғысу нүктесіне айналды. Оның еңбегі нәтижесінде қазақ биі дәстүрлі орындаушылық тәжірибеден кәсіби сахналық хореография деңгейіне көтерілді.

XX ғасырдың бірінші жартысында қазақ ұлттық биінің сахналық моделінің қалыптасуы бірнеше мәдени және шығармашылық механизмдердің өзара әрекеттесуі арқылы жүзеге асты. Бұл кезеңде халықтық би дәстүрі жаңа тарихи жағдайда кәсіби сахналық өнер жүйесіне біртіндеп еніп, ұлттық хореографияның қалыптасуына негіз болды. Қазақ сахналық биінің дамуы халықтық орындаушылық тәжірибесінің көркем өңделуімен, кәсіби театр өнерінің ықпалымен және ұлттық пластиканың жаңа сахналық формаға бейімделуімен тығыз байланысты болды.

Бұл үдерістің маңызды механизмдерінің бірі халықтық би пластикасын жинақтау және зерттеу болды. XX ғасырдың алғашқы онжылдықтарында ұлттық мәдени мұраға деген қызығушылықтың артуы халық арасында сақталған би элементтерін жүйелеуге мүмкіндік берді. Шара Жиенқұлованың шығармашылық қызметінде бұл бағыт ерекше орын алды. Ол еліміздің әртүрлі өңірлерін аралап, халық билерінің қимылдарын, олардың орындаушылық ерекшеліктерін және мәдени мазмұнын зерттеді. Жиналған материалдар кейін сахналық қойылымдардың негізіне айналды.

Сахналық би моделінің қалыптасуында халықтық қимыл-қозғалыстарды көркемдік тұрғыдан қайта өңдеу де маңызды рөл атқарды. Театр сахнасына бейімдеу барысында дәстүрлі би қимылдары белгілі бір композициялық жүйеге біріктіріліп, олардың пластикалық мәнерлілігі күшейтілді. Бұл процесте қимылдардың ырғақтық құрылымы, көркемдік бейнелілігі және орындаушылық нақышы ерекше маңызды болды. Нәтижесінде халықтық би пластикасы сахналық композиция талаптарына сәйкес жүйеленіп, көркемдік тұтастыққа ие болды. Жиенқұлованың пікірінше, сахналық би жасау тек техникалық шеберлікпен шектелмей, халықтың мәдени дүниетанымын терең түсінуді талап етеді.

Тағы бір маңызды механизм – халықтық би палстикасы мен кәсіби сахналық хореография қағидаларының синтезі. Қазақ театр өнерінің қалыптасу кезеңінде ұлттық орындаушылардың тәжірибесі кәсіби хореографиялық біліммен ұштаса бастады. Мұндай шығармашылық ықпалдастық халықтық қимылдардың көркемдік мүмкіндіктерін кеңейтіп, жаңа сахналық формалардың қалыптасуына ықпал етті. Бұл үдерісте балетмейстер Александр Александровтың қызметі ерекше маңызды болды. Ол жұмыс барысында ұлттық би пластикасының ерекшеліктерін сақтау отырып, оларды сахналық композиция талаптарына бейімдеуге ұмтылды.

Сонымен қатар орындаушылық стильдің қалыптасуы да бидің сахналық моделін

қалыптастыру механизмдерінің бірі болды. Шара Жиенқұлованың орындаушылық өнерінде қозғалыстың бейнелік сипаты мен пластикалық мәнерлілігі ерекше орын алды. Оның биіндегі қимылдар тек техникалық элемент ретінде емес, көркемдік образды жеткізудің негізгі құралы ретінде қолданылды. Бұл ерекшелік қазақ әйел биінің сахналық эстетикасының қалыптасуына ықпал етті.

Қорытынды. Осыған байланысты қазақ ұлттық биінің сахналық моделінің қалыптасуы бірнеше өзара байланысты үрдістердің нәтижесінде жүзеге асқаны байқалады. Ең алдымен халықтық мәдени дәстүрлерді жинақтау және зерттеу жұмыстары жүргізілді. Сонымен қатар би қимылдары көркемдік тұрғыдан қайта өңделіп, олардың сахналық мүмкіндіктері кеңейтілді. Халыққа тән пластика кәсіби хореография қағидаларымен үйлестіріліп, біртіндеп сахналық орындаушылықтың өзіндік стилі қалыптаса бастады. Осы процестердің өзара ықпалдасуы қазақ ұлттық биінің кәсіби сахналық хореография ретінде қалыптасуына негіз болды.

Зерттеу нәтижелері қазақ ұлттық биінің сахналық моделінің қалыптасуы XX ғасырдың бірінші жартысында орын алған әлеуметтік-мәдени өзгерістермен тығыз байланысты күрделі үдеріс болғанын көрсетеді. Бұл кезеңде ұлттық хореографияның жаңа формалары қалыптаса бастады. Халықтық орындаушылық тәжірибе театр өнерінің дамуымен және кәсіби хореографиялық қиғадалардың қалыптасуымен ұштасып, қазақ биінің сахналық үлгілерінің пайда болуына негіз болды.

Аталған үдерісте Шара Жиенқұлованың шығармашылық қызметі ерекше маңызға ие болды. Ол халықтық би пластикасын сахналық өнер талаптарына бейімдеп, қазақ ұлттық биінің кәсіби сахналық хореография ретінде қалыптасуына үлкен үлес қосты. Осылайша, қазақ ұлттық биінің сахналық моделі дәстүрлі мәдени мұра мен кәсіби театр өнерінің өзара ықпалдасуының нәтижесінде қалыптасқан көркемдік құбылыс ретінде қарастырылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

Жиенкулова Ш.Б. Тайна танца. – Алма-Ата: Өнер, 1980. – 279 с.

Абиров Д., Исмаилов А. Казахские народные танцы. – Алма-Ата: Өнер, 1983 – 112 с.

Бейсенова Г. Казахский танец: от древних истоков до профессионального народно-сценического танца //”От фольклора до сценических видов танца”.” Общность и различия в хореографической культуре народов России и стран ближнего зарубежья”(к 30-летию Института славянской культуры” РГУ им. АН Косыгина”). – 2023. – С. 22-28.

Жиенкулова Ш.Б. Танцы друзей. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 139 с.

Жиенқұлова Ш. Қазақ билері. – Алматы: Қазақ мемлекеттік көркем әдебиет баспасы, 1955. – 140 б.

Жиенқұлова Ш. Би құпиясы. – Алматы: Өнер, 1980.

Жиенқұлова Ш. Өмірім менің – өнерім. – Алматы, 1983.

Жиенқұлова Ш. Сымбат: қазақ биінің туу тарихынан. – Алматы: Өнер, 1987. – 248 б.

Сарынова Л. П. Балетное искусство Казахстана. – Алма-Ата: Наука Казахской ССР, 1976. – 176 с.

Қыстаубаева Д. А., Үсенбаева Ш. Б. (құраст.). Жиенқұлова Шара (Гүлшара) Баймолдақызы (1912–1991): ұсыныстық библиографиялық көрсеткіш. – Алматы, 2012. – 94 б.

МАҚАЛА МАЗМҰНЫНА ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

- Мақала **ғылыми зерттеулерге негізделген және ғылыми жаңалығы болуы қажет**. Мақала атауы қысқа да нақты болуы керек.
- Зерттеу тақырыбы **ғылым және білімді дамытудағы өзектілігімен** ерекшеленеуі тиіс.

Мақала құрылымы:
✓ **Аннотация (қазақ, орыс және ағылшын тілінде)** – мазмұнын, әдістері және негізгі нәтижелерді қамтуы қажет (150-250 сөз).
✓ **Тірек сөздер/Keywords** (5-10) — негізгі мазмұнын көрсететін түсініктер, сөздер мен сөз тіркестері.
✓ **Кіріспе (Introduction)** — тақырыпқа кіріспе береді, ғылыми және практикалық маңызы негізделеді, **әдебиеттерге шолу** жасалады, зерттеу мақсаттары көрсетілуі қажет.
✓ **Әдістер (Methods)** — қолданылған әдістер (эксперименттік әдістер, статистикалық әдістер, сұрақнама, бақылау және т.б.). Әдістерді таңдаудың негізі көрсетіліп, әдістерді қолдану әдістемесі толық сипатталуы қажет.
✓ **Нәтижелер (Results)** — әдістер арқылы алынған деректер жүйелі көрсетіліп, кесте, график, сызба арқылы түсіндірілуі мүмкін. Зерттеу нәтижелері толық және түсінікті болуы қажет.
✓ **Талқылау (Discussion)** — алынған нәтижелерді әдебиет деректерімен салыстырып, теориялық және практикалық маңызы көрсетілуі қажет. Сонымен қатар әдістердің тиімділігі, кездескен қиындықтары және алынған деректердің сенімділігі талқыланады.
✓ **Қорытынды (Conclusion)** — негізгі нәтижелерді жинақтау, ғылыми және практикалық пайдасын айту, келешектегі жұмыстардың бағыттары көрсетілуі қажет.
✓ **Әдебиеттер тізімі (References)** — соңындағы әдебиеттер саны 10-нан кем болмай, ғылыми жұмыстар, әдістемелер, монографиялық әдебиеттер, Scopus және Web of Science базаларына кіретін журналдарда соңғы 5 жылда жарияланған мақалалар болуы қажет.

Рәсімдеу талаптары:
- **Times New Roman**, 14 кегль, жоларалық интервал – 1.
- Алаңдары әр жағынан 2 см болуы қажет.
- Мақала көлемі **6-12 бет** болуы тиіс.

Тіл және жазылу әдістері:
- Мақала қазақ, орыс немесе ағылшын тілінде қабылданады.
- Мақалалар ғылыми стильде жазылуы қажет.

Редакциялық және сілтеме әдістері:
- Әдебиеттер тізімінде көрсетілген деректер **APA** стандартына сәйкес болуы қажет.
- Мәтінде сілтемелер (Richman, 2024) немесе екі автор болса (Richman & Pym, 2024), егер автор саны 2-ден көп болса (Richman et al., 2024) ретінде көрсетілуі тиіс.

Авторлар жайындағы мәлімет:
- Аты-жөні, ғылыми дәрежесі, лауазымы, мекеме атауы, ORCID, электронды поштасы көрсетілуі қажет.

ОӘЖ 0000

Автордың аты-жөні (толық)
Ғылыми атағы (толық)
Мекеме атауы (толық)
https://orcid.org/0000-0000-0000-0000
E-mail: 0000
(қала, мемлекет)

МАҚАЛА АТАУЫ (БАС ӘРІПТЕРМЕН, ОРТАСЫНДА)

Annotation. The article examines .....
Keywords: 5-10 сөз.

Аңдатпа. Бұл мақалада .....
Тірек сөздер: 5-10 сөз.

Аннотация. В статье рассматривается...
Ключевые слова: 5-10 сөз.

Introduction. Мәтін мәтін мәтін... **әдебиеттерге шолу……**
Әдістер (Methods) — мәтін...
Нәтижелер (Results) — мәтін...
Талқылау (Discussion) — мәтін...
Қорытынды (Conclusion) — мәтін....

Әдебиеттер тізімі (APA format) (References):

CONTENT REQUIREMENTS FOR THE ARTICLE

- The article should be based on **scientific research and should present scientific novelty**. The title of the article should be brief and clear.
- The research topic should be relevant to the development of **science and education.**

Article structure:

✓ **Annotation (in Kazakh, Russian, and English)** — should reflect the content, methods, and main results (150-250 words).
✓ **Keywords (5-10)** — key concepts, words, and phrases reflecting the main content of the article.
✓ **Introduction** — introduces the topic, shows its scientific and practical significance, **reviews the literature**, and specifies the research goals.
✓ **Methods** — methods used (experimental, statistical, questionnaire, observation, etc.). The basis for choosing methods should be explained, and the methodology of application should be described in detail.
✓ **Results** — data obtained through methods should be presented in a systematic form, supported by tables, graphs, and diagrams. The results should be complete and clear.
✓ **Discussion** — results should be compared with previous literature; their theoretical and practical significance should be demonstrated. Furthermore, the methods' effectiveness, difficulties encountered, and data reliability should be discussed.
✓ **Conclusion** — summarizes main results, highlights their scientific and practical value, and indicates directions for future research.
✓ **References** — there should be at least 10 sources, including scientific works, methods, monographs, and articles from Scopus and Web of Science journals, published in the last 5 years.

Format requirements:

- Times New Roman, 14 pt, single spacing.
- Margins 2 cm on all sides.
- Article length should be **6-12 pages.**

Language and writing style:

- The article may be in Kazakh, Russian, or English.
- Academic style of writing is required.

Editorial and citation methods:

- The references should follow **APA** format.
- In-text references should be presented as (Richman, 2024), (Richman & Pym, 2024), or (Richman et al., 2024).

Information about authors:

- Name, degree, title, institution, ORCID, and email should be provided.

IRSTI 0000

Author's full name
Academic degree (full)
Institution's full name
https://orcid.org/0000-0002-4448-2414
E-mail: 0000
(city, country)

ARTICLE TITLE (UPPERCASE, CENTERED)

Annotation: The article examines ……
Keywords: 5-10 words.

Аңдатпа. Бұл мақалада .....
Тірек сөздер: **5-10 words.**

Аннотация. В статье рассматривается...
Ключевые слова: **5-10 words.**

Introduction: …text, text **reviews the literature…**text, text
Methods: … text
Results: … text
Discussion: … text
Conclusion: … text

References: (APA format)

ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ СТАТЬИ

- Статья должна быть основана на **научном исследовании и содержать элементы новизны.** Заголовок статьи должны быть точными и сдержанными.
- Тема исследования должны быть актуальной с точки зрения развития **науки и образования.**

Структура статьи:

✓ **Аннотация (на казахском, русском и английском)** — должны быть представлены содержание, методология и основные результаты (150-250 слов).
✓ **Ключевые слова (5-10)** — термины и выражения, которые концентрируют суть работы.
✓ **Введение** — представляет тему, обосновывает ее значение с практической и теоретической точку зрения, **дает обзор литературы** и ставит цели исследования.
✓ **Методы** — описывает использованные подходы (эксперимент, статистические меры, опрос, наблюдения и др.). В методологии следует обосновать выбор метода и дать подробное описание применения.
✓ **Результаты** — представлены с помощью таблиц, графиков и других нагляндных средств; должны быть полными и точными.
✓ **Обсуждение** — сравнение с другими результатами, показ практической и теоретической ценности, преимущества и недостатки метода, точности и достоверности данных.
✓ **Заключение** — концентрирует главные выводы, значение работы для науки и практики, перспективы применения и направление других исследований.
✓ **Список литературы** — должны быть представлены не менее 10 публикаций (научные работы, методические издания, монографии, статьи из Scopus и Web of Science), изданные за последние 5 лет. Список следует оформить по APA. Ссылки в тексте должны выглядеть так: (Richman, 2024), (Richman & Pym, 2024), (Richman et al., 2024).

Формат:

- Times New Roman, 14 pt, одинарный интервал.
- Поля со всех четырех сторон должны быть по 2 см.
- Объем статьи — 6-12 страниц.

Язык и стиль изложения:

- Рукопись может быть на казахском, русском либо английском языке.
- Текст следует излагать в научно-академическом стиле.

Редакционные правила и правила цитирования:

- Используется стандарт APA.
- В тексте должны быть правильно представлены ссылки на литературу.

Со сведения об авторах:

- Имя, фамилия, ученая степень, звание, организация, ORCID и электронный адрес должны быть представлены.

УДК 0000

ФИО автора (полное)
Ученая степень (полное)
Наименование организации (полное)
https://orcid.org/0000-0000-0000-0000
E-mail: 0000
(город, страна)

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (ЗАГЛАВНЫМИ БУКВАМИ, В ЦЕНТРЕ)

Аннотация: В статье рассматривается ……
Ключевые слова: 5-10 слов

Annotation: The article examines ……
Keywords: 5-10 слов

Аңдатпа. Бұл мақалада .....
Тірек сөздер: 5-10 слов

Введение: …текст... **дает обзор литературы.**..text ….
Методы: … текст
Результаты: … текст
Обсуждение: … текст
Заключение: … текст

Список литературы: (по APA)

«Ғылым. Әйел. Қоғам» әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағы ғылыми журнал рубрикалары

Рубрики социально-гуманитарного журнала «Наука. Женщина. Общество»

Rubrics of the Social and Humanitarian Journal “Science. Woman. Society”

I. ПЕДАГОГИКА/ПЕДАГОГИКА/PEDAGOGY
II. БІЛІМ БЕРУ/ОБРАЗОВАНИЕ/EDUCATION
III. ШЕТТІЛДІК БІЛІМ БЕРУ:ТЕОРИЯСЫ МЕН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ/ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ/FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: THEORY AND METHODS OF TEACHING
IV. ЛИНГВИСТИКА: КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА, ПСИХОЛИНГВИСТИКА, ӘЛЕУМЕТТІК ЛИНГВИСТИКА, НЕЙРОЛИНГВИСТИКА/ЛИНГВИСТИКА: КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА, ПСИХОЛИНГВИСТИКА, СОЦИОЛИНГВИСТИКА, НЕЙРОЛИНГВИСТИКА/LINGUISTICS: COGNITIVE LINGUISTICS, PSYCHOLINGUISTICS, SOCIOLINGUISTICS, NEUROLINGUISTICS
V. АУДАРМАТАНУ/ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ/TRANSLATION STUDIES
VI. ФИЛОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРА/PHILOLOGY, LITERATURE
VII. ПСИХОЛОГИЯ/ПСИХОЛОГИЯ/PSYCHOLOGY
VIII. МЕДИА ЖӘНЕ КОММУНИКАЦИЯ/МЕДИА И КОММУНИКАЦИЯ/MEDIA AND COMMUNICATION
IX. ӘЛЕУМЕТТАНУ/СОЦИОЛОГИЯ/SOCIOLOGY
X. ЗАҢТАНУ/ЮРИСПРУДЕНЦИЯ/JURISPRUDENCE
XI. ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР, ШЫҒЫСТАНУ, САЯСАТТАНУ/ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ВОСТОКОВЕДЕНИЕ, ПОЛИТОЛОГИЯ/ INTERNATIONAL RELATIONS, ORIENTAL STUDIES,POLITICAL STUDIES
XII. ЭКОНОМИКА ЖӘНЕ МЕНЕДЖМЕНТ/ЭКОНОМИКА И МЕНЕДЖМЕНТ/ ECONOMICS AND MANAGEMENT
XIII. МӘДЕНИЕТТАНУ, ФИЛОСОФИЯ, ДІНТАНУ/КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ, РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ/CULTURAL STUDIES, PHILOSOPHY, RELIGION STUDIES
XIV. ТАРИХ, АРХЕОЛОГИЯ, АНТРОПОЛОГИЯ/ИСТОРИЯ, АРХЕОЛОГИЯ, АНТРОПОЛОГИЯ/ HISTORY, ARCHEOLOGY, ANTHROPOLOGY

XV. ЭКОЛОГИЯ / ЭКОЛОГИЯ / ECOLOGY

ISSN 3005-379X
9 773005 379235 01