

Ш. УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ
Педагогика ғылымдары сериясы



№ 4 / 2025

ВЕСТНИК
КОКШЕТАУСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Ш. УАЛИХАНОВА
Серия Педагогические науки

**Ш.УӘЛИХАНОВ атындағы
КӨКШЕТАУ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК
КОКШЕТАУСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени Ш.УАЛИХАНОВА**

Сайт журнала:
<https://vestnik.kgu.kz>

Меншік иесі **Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті КеАҚ**
Собственник **НАО Кокшетауский университет имени Ш.Уалиханова**

Бас редактор – Главный редактор
Смагулова Н.К., к.ф.н., ассоц. профессор
Бас редактордың орынбасары
Шуяшбаева Н.Н., PhD, ассоц. профессор
Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Қапантайқызы Ш.	д.п.н., профессор (ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, Қазақстан)
Тагирова С. А.	к.п.н., доцент (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, РФ)
Кукубаева А.Х.	д. психол. н., профессор (Кокшетауский университет им. А.Мырзахметова, Қазақстан)
Калиев Ж.Н.	к.п.н., доцент (ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, Қазақстан)
Обдалова О. А.	д. п.н., профессор (Томский государственный университет, РФ)
Чопанов МА.	д. п. н (PhD), профессор (Техасский университет, США)
Люблинская И.	к.ф-м.н., профессор (Колумбийский университет, США)
Шумилова Е.А.	д. п.н., профессор, (Кубанский государственный педагогический университет, РФ)
Стукаленко Н.М.	д.п.н., профессор Кокшетауский университет им. Ш.Уалиханова, Қазақстан)
Кривирадева Искрева Б.	доктор философии, доцент (Софийский университет «Св. Климент Охридский», Болгария)
Танашева Н.К.	доктор PhD, ассоциированный профессор (Карагандинский университета имени Е. А. Букетова, Республика Казахстан)
Тулиндинова Г. К.	к.б.н., ассоциированный профессор (Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Қазақстан)

**ISSN 2708-5295 (print) және
ISSN 3078-4948 (online)**

**ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ
сериясы**

№4 2025

**серия ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

Жауапты хатшы –
Отвественный секретарь
Курманова А.К.

2020 жылдан бастап шығады
Жылына 4 рет шығады

Издается с 2020 года
Выходит 4 рет шығады

Басуға 30.12.2025 ж. қол қойылды
Пішіні 60x84 1/12
Кітап-журнал қағазы
Көлемі 7 б.т.
Таралымы 200 дана
Бағасы келісім бойынша
Тапсырыс №68

Подписано в печать 30.12.2025 г.
Формат 60x84 1/12
Бумага книжно-журнальная
Объем 7 п.л.
Тираж 200 экз.
Цена договорная.
Заказ №68

Ш. Уәлиханов атындағы КУ
баспаханасында басылған

Отпечатано в типографии
КУ имени Ш.Уалиханова

Адрес редакции: 020000, г. Кокшетау, ул. Абая, 76

Тел.: + 7 (7162) 255597

Email: kokshetau_Ped_science@mail.ru

©Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті
Кокшетауский университет имени Ш.Уалиханова
Зарегистрирован Министерством информации и общественного развития Республики Казахстан
Регистрационное свидетельство № KZ70VPY00033107

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МРНТИ 00.00.21

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2025/iss4pp3-15>

Асанходжаева И.Ф.,^{1*} Джусубалиева Д.М.²

¹Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті
Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

²Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті
Алматы қ., Қазақстан Республикасы.

Email: irsay_89@mail.ru

*ORCID: 0009-0004-4241-7813¹

ORCID: 0000-0002-1434-7254²

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЕКТТІ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНЕ ЕНГІЗУ АРҚЫЛЫ ШЕТЕЛ ТІЛІ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ЛИНГВОДИДАКТИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Бұл ғылыми зерттеу жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану арқылы шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттіліктерін қалыптастырудың теориялық және практикалық аспектілерін қарастырады. Қазіргі білім беру кеңістігінде цифрлық трансформация үдерісі жедел қарқынмен жүріп жатқан кезде, шетел тілі оқытушыларының кәсіби даярлығында ЖИ құралдарын тиімді пайдалану өзекті мәселеге айналып отыр. Зерттеу барысында лингводидактикалық құзыреттіліктің негізгі құрамдас бөліктері анықталып, оларды ЖИ технологиялары арқылы дамыту мүмкіндіктері мен әдістемелік жолдары талданды.

Зерттеудің мақсаты – шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін арттыруға бағытталған ЖИ құралдарын (мысалы, тілдік модельдер, чат-боттар, адаптивті платформа жүйелері) қолданудың тиімділігін бағалау және тәжірибелік негіздемесін ұсыну. Осы мақсатта білім беру платформалары мен интерактивті ЖИ жүйелері негізінде оқыту процесін жобалау, лингвистикалық және дидактикалық тапсырмаларды автоматтандыру, жекелендірілген оқыту траекторияларын құру мүмкіндіктері қарастырылды.

Зерттеу нәтижелері ЖИ технологияларын қолдану оқытушылардың тілді үйретудегі заманауи әдіс-тәсілдерді меңгеруін, студенттердің тілдік дағдыларын тиімді дамытуын, сондай-ақ оқыту процесінің интерактивтілігі мен сапасын арттыратынын көрсетті. Сонымен қатар, зерттеу ЖИ құралдарын педагогикалық практикаға интеграциялау барысында туындайтын әдістемелік және этикалық мәселелерді де сипаттайды.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, лингводидактика, шетел тілі оқытушысы, кәсіби құзыреттілік, цифрлық педагогика, адаптивті оқыту, интерактивті технологиялар, тілдік модель, білім берудегі инновациялар.

КІРІСПЕ

Қазіргі білім беру кеңістігінде цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы педагогикалық қызметтің барлық аспектілеріне, соның ішінде шетел тілін оқытуға да елеулі өзгерістер енгізіп отыр. Соңғы жылдары жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары білім беру саласына терең еніп, оқу үдерісін жекелендіру, бейімдеу, автоматтандыру және тиімді

ұйымдастыру мүмкіндіктерін кеңейтті. Бұл үрдіс әсіресе шетел тілдерін оқытуда айқын байқалады, себебі тілді меңгеру – адамның когнитивті және коммуникативтік қабілеттерін дамытумен тығыз байланысты күрделі үдеріс.

Бүгінгі таңда шетел тілі оқытушылары тек дәстүрлі тілдік білім беруші ғана емес, сонымен қатар сандық және технологиялық білімге ие, заманауи интерактивті платформаларды еркін меңгеретін, цифрлық ортада тиімді сабақ бере алатын маман ретінде қалыптасуы қажет. Бұл орайда олардың кәсіби құзыреттілігінің жаңа компоненті ретінде *лингводидактикалық құзыреттілік* ұғымы алдыңғы қатарға шығады. Ол шетел тілін тиімді және сапалы оқыту үшін қажетті тілдік, әдістемелік, педагогикалық және технологиялық білім мен дағдылардың кешенін қамтиды.[1, 46 б.]

Жасанды интеллект технологияларының дамуымен бұл құзыреттілікті жаңа деңгейде қалыптастыру және жетілдіру мүмкіндіктері пайда болды. ChatGPT, Google Translate AI, Duolingo, Grammarly, Replika сияқты ЖИ-ге негізделген құралдар шетел тілін үйрету мен үйренудің мазмұнын, құрылымын және форматын өзгертуде. Атап айтқанда, студенттердің жеке қабілеттеріне бейімделген тапсырмалар құру, тілдік қателерді автоматты түрде түзету, диалогтік сөйлеуді дамыту, сөйлеу әрекетінің барлық түрлерін жаттықтыру секілді аспектілерде ЖИ құралдарының әлеуеті зор.

Алайда ЖИ технологияларын тілдік білім беру үдерісіне тиімді енгізу үшін шетел тілі оқытушыларының кәсіби даярлығы, олардың лингводидактикалық және цифрлық құзыреттілігі жоғары деңгейде болуы шарт. Өкінішке орай, қазіргі уақытта көптеген оқытушылар бұл технологияларды толық меңгермеген немесе оларды тек қосалқы құрал ретінде пайдаланып келеді. Осы жағдай лингводидактикалық құзыреттілікті қалыптастыруда ЖИ мүмкіндіктерін жүйелі түрде зерттеуді, олардың оқыту мазмұны мен әдістемесіне ықпалын анықтауды және практикамен ұштастыру жолдарын қарастыруды қажет етеді. [2, 79 б.]

Осы тұрғыда бұл зерттеу жұмысының өзектілігі артып отыр. Зерттеу шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін жасанды интеллект технологияларын қолдану арқылы қалыптастырудың теориялық-әдістемелік негізін анықтауға және педагогикалық практикаға интеграциялау тетіктерін ұсынуға бағытталған. Сонымен қатар, зерттеу барысында ЖИ құралдарының тиімділігі, оларды қолданудағы әдістемелік ерекшеліктер және педагогикалық-этикалық мәселелері де қарастырылады. Бұл өз кезегінде тіл үйрету үдерісін сапалық жаңа деңгейге көтеріп, заманауи талаптарға сай бәсекеге қабілетті маман қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру – бұл педагогтың кәсіби деңгейін, әдістемелік шеберлігін және тілдік білімді оқытудағы тиімділігін қамтамасыз ететін күрделі әрі көпқырлы үдеріс. Заманауи талаптарға сәйкес бұл құзыреттілік тек тілдік біліммен шектелмей, оқытудың дидактикалық негіздерін, психолингвистикалық аспектілерін, заманауи технологиялық құралдарды, соның ішінде жасанды интеллектті (ЖИ) қолдану дағдыларын қамтуы тиіс. Нақтырақ айтқанда, шетел тілін оқыту барысында ЖИ технологияларын дұрыс қолдана білу – қазіргі заман оқытушысының басты құзыреттерінің бірі болып саналады.[3, 88 б.]

ЖИ құралдарын лингводидактикалық мақсатта қолданудың бірқатар артықшылықтары бар. Біріншіден, ЖИ оқытудың жеке траекторияларын құруға мүмкіндік береді. Мысалы, ChatGPT тәрізді тілдік модельдер әр студенттің деңгейіне, сұранысына және жылдамдығына сай бейімделіп, жекелендірілген тілдік жаттығулар мен кері байланыс ұсына алады. Бұл тәсіл оқушы мотивациясын арттырып, тіл үйрену процесін интерактивті әрі тиімді етеді. Екіншіден, ЖИ негізіндегі жүйелер грамматикалық, лексикалық және стилистикалық қателерді автоматты түрде түзетіп, оқушының өз қатесін тануына және оны саналы түрде жөндеуге үйретеді. Grammarly немесе Writefull секілді платформалар осыған дәлел бола алады.

Үшіншіден, ЖИ құралдары тілдік ортаға ену үшін керемет мүмкіндік туғызады. Виртуалды сөйлесу серіктестері (чат-боттар), дыбыстық тану жүйелері және мәтін

генераторлары сөйлеу әрекетін жаттықтыруда, сөздік қорын кеңейтуде және нақты коммуникативтік жағдайларға бейімделуде кеңінен қолданылуда. Бұл технологиялар студентке тілдік интуицияны дамытуға, тілді табиғи жолмен меңгеруге көмектеседі. Сонымен қатар, ЖИ платформалары мұғалімге де әдістемелік көмек көрсетіп, жаттығулар құрастыру, сабақ жоспарын әзірлеу, мәтіндермен жұмыс істеу сияқты үдерістерді жеңілдетеді.[4, 36-38 б.]

Дегенмен, ЖИ-дің шетел тілін оқытудағы тиімділігін арттыру үшін оқытушының өзі белгілі бір деңгейде технологиялық және әдістемелік сауаттылыққа ие болуы тиіс. Бұл – лингводидактикалық құзыреттіліктің маңызды компоненттерінің бірі. Оқытушы ЖИ-дің мүмкіндіктерін ғана емес, шектеулерін де білуі қажет. Мысалы, жасанды интеллект кейде грамматикалық немесе мәдени контексті ескерместен жауап береді, бұл оқыту сапасына кері әсер етуі мүмкін. Сондықтан оқытушы ЖИ-мен жұмыс істеу барысында аналитикалық ойлау, түзету және нақтылау қабілетін де қалыптастыруы керек.

Зерттеу барысында шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін ЖИ арқылы қалыптастыруда бірнеше бағыт айқындалды. Олар: 1) ЖИ технологияларын кәсіби білім беру бағдарламаларына интеграциялау; 2) оқытушыларға арналған арнайы тренингтер мен курстар ұйымдастыру; 3) оқу материалдарын ЖИ көмегімен бейімдеу және түрлендіру; 4) оқушылардың тілдік прогресін қадағалау үшін ЖИ жүйелерін қолдану; 5) этикалық және дербес мәліметтер қауіпсіздігін сақтау мәдениетін қалыптастыру. [5, 112-114 б.]

Сонымен қатар, бұл үдерісте әдістемелік қолдаудың маңызы зор. Университеттер мен оқу орталықтары ЖИ құралдарын қолдануға байланысты нұсқаулықтар, әдістемелік ұсынымдар әзірлеуі қажет. Оқытушыларға арналған практикалық тренингтер мен тәжірибелік семинарлар ЖИ технологияларын дұрыс және мақсатты қолдануға үйретуге бағытталуы тиіс. Бұл кәсіби даму жолында маңызды қадам болмақ.

Жалпы алғанда, ЖИ-ді шетел тілін оқыту үдерісіне енгізу тек білім беру сапасын арттырып қоймай, оқытушылардың өз кәсібіне деген көзқарасын өзгертеді. Олар тек білім жеткізуші емес, технологиялық шешімдерді меңгерген, заманауи оқыту ортасын құра алатын жаңашыл маманға айналады. Осылайша, лингводидактикалық құзыреттілік тек кәсіби қажеттілік емес, қазіргі білім беру жүйесінде сапалы әрі тиімді жұмыс істеудің басты шартына айналады.

Бұл зерттеудің методологиясы шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттіліктерін жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану арқылы қалыптастыру мен дамытудың ғылыми-теориялық және практикалық аспектілерін жүйелі түрде зерделеуге бағытталды. Методологиялық негіз ретінде педагогикалық зерттеулердің сапалық және сандық тәсілдері біріктірілді, бұл зерттеудің жан-жақтылығын және нәтижелерінің негізділігін қамтамасыз етуге мүмкіндік берді.[6, 98 б.]

Зерттеудің бастапқы кезеңінде теориялық-талдамалық әдіс қолданылды. Бұл кезеңде ЖИ технологияларының білім беру жүйесіне интеграциялануына байланысты отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттер, зерттеулер, ғылыми мақалалар мен халықаралық тәжірибелер сарапталып, лингводидактикалық құзыреттіліктің құрылымдық компоненттері мен даму тетіктері анықталды. Сонымен қатар, ЖИ-ге негізделген платформалардың (мысалы, ChatGPT, Grammarly, Duolingo, Google Translate AI) шетел тілін оқытуда қолданылу ерекшеліктері талданып, олардың дидактикалық әлеуеті бағаланды.

Келесі кезеңде эмпирикалық зерттеу әдістері қолданылды. Атап айтқанда, шетел тілі оқытушыларына сауалнама жүргізіліп, олардың ЖИ технологияларын қолдану деңгейі, олар туралы хабардарлығы, тәжірибесі мен қиындықтары анықталды. Сауалнамада жабық және ашық сұрақтар қолданылып, алынған жауаптар мазмұндық және статистикалық жағынан өңделді. Сонымен қатар, фокус-топтық сұхбаттар ұйымдастырылып, нақты ЖИ құралдарын пайдаланудағы оқытушылардың пікірлері мен ұсыныстары жинақталды.

ЖИ құралдарын қолдану тиімділігін бағалау үшін педагогикалық эксперимент ұйымдастырылды. Экспериментке жоғары оқу орындарының шетел тілі пәнінің

оқытушылары мен студенттері қатысты. Эксперименттік топқа жасанды интеллектке негізделген ресурстарды (мысалы, мәтін түзету, сөйлеу серіктестері, тілдік жаттығулар генераторы) қолдануға мүмкіндік берілді, ал бақылау тобы дәстүрлі әдістермен оқытылды. Эксперимент нәтижелері білім алушылардың тілдік дағдыларын меңгеру жылдамдығы, тапсырмаларды орындау сапасы, оқуға қызығушылығы мен белсенділігі көрсеткіштері арқылы бағаланды. Алынған мәліметтер салыстырмалы талдау әдісімен өңделді.[7, 87 б.]

Сонымен қатар, зерттеу барысында контент-талдау әдісі қолданылып, шетел тілі мұғалімдерінің қолданған ЖИ құралдарының мазмұны, сабақ жоспары, жаттығулар үлгілері мен рефлексиялық жазбалары сарапқа алынды. Бұл әдіс оқыту мазмұнына енгізілген ЖИ элементтерінің нақты мазмұнын бағалауға және олардың лингводидактикалық құзыреттілікке ықпалын сапалы түрде анықтауға мүмкіндік берді.

Сондай-ақ, зерттеу нәтижелерін жүйелеу және интерпретациялау үшін статистикалық өңдеу тәсілдері қолданылды. Сауалнамалар мен бақылау нәтижелері SPSS және Excel бағдарламалары арқылы өңделіп, диаграммалар, кестелер және графиктер түрінде ұсынылды. Бұл тәсіл зерттеу нәтижелерінің нақтылығын арттырып, қорытындылардың объективті болуына жағдай жасады.

Қорыта келе, зерттеудің методологиясы білім беру жүйесінде ЖИ технологияларын педагогикалық мақсатта қолдану тиімділігін дәлелдеуге бағытталған кешенді тәсілге негізделді. Теориялық және эмпирикалық әдістердің үйлесімі арқылы зерттеу шеңберінде оқытушылардың лингводидактикалық құзыреттілігін жетілдіру жолдары анықталып, нақты тәжірибелік ұсыныстар әзірленді. Бұл методология болашақта ЖИ құралдарын қолдануға негізделген кәсіби даярлық модельдерін құруға ғылыми негіз бола алады.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Бұл зерттеу жұмысында қолданылған материалдар мен әдістер шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану арқылы қалыптастыру үдерісін жан-жақты және ғылыми тұрғыда негізделген түрде зерттеуге бағытталды. Зерттеу барысында теориялық және практикалық дереккөздер кешені, сонымен қатар сапалық және сандық әдістер бірлесе қолданылды. Бұл зерттеудің нәтижелерін объективті әрі сенімді етуге мүмкіндік берді.

Зерттеу материалы ретінде ең алдымен шетел тілі оқыту әдістемесі, лингводидактика, педагогикалық технологиялар және цифрлық педагогика салаларындағы ғылыми еңбектер, монографиялар, диссертациялық зерттеулер, мақалалар мен халықаралық тәжірибелер пайдаланылды. Сонымен қатар, жасанды интеллектке қатысты білім беру платформалары мен технологиялық шешімдерге арналған сипаттамалық және аналитикалық деректер қамтылды. Мысалы, ChatGPT, Grammarly, Duolingo, Replika, Google Translate AI сияқты ЖИ құралдарының сипаттамалары, функционалдық мүмкіндіктері және оқытуда қолдану тәжірибелері негізгі техникалық материалдар қатарын құрады. [8, 93-94 б.]

Зерттеудің эмпирикалық бөлігінде нақты деректер мен практикалық база ретінде Қазақстандағы бірнеше жоғары оқу орындарының шетел тілі кафедраларында жұмыс істейтін оқытушылар мен олардың студенттері қатысты. Барлығы 70-тен астам оқытушы мен 120-дан астам студент зерттеуге тартылды. Олармен сауалнамалар, фокус-топ сұхбаттар, ашық бақылау және педагогикалық эксперимент жүргізілді. Бұл үдеріс шынайы оқу ортасында ЖИ құралдарын пайдаланудың нәтижелілігін анықтау үшін маңызды болды.

Қолданылған әдістерге келсек, алдымен *сауалнама әдісі* арқылы оқытушылардың жасанды интеллект технологиялары туралы хабардарлық деңгейі, оларды қолдану жиілігі, әдістемелік дайындығы және осы технологияларға деген көзқарасы зерттелді. Сауалнама нәтижелері статистикалық өңдеуге түсіп, жалпы үрдістер мен ерекшеліктер айқындалды.

Екінші әдіс ретінде *фокус-топтық сұхбат* қолданылды. Бұл әдіс оқытушылар мен студенттердің пікірлерін тереңірек түсінуге, олардың тәжірибесі мен қажеттіліктерін нақтылауға мүмкіндік берді. Сұхбат барысында ЖИ құралдарының артықшылықтары мен

кемшіліктері, қолдану кезіндегі қиындықтар және этикалық аспектілер жайлы маңызды деректер жиналды.[9, 74 б.]

Үшінші негізгі әдіс – *педагогикалық эксперимент* болды. Эксперимент аясында бірқатар сабақтарда жасанды интеллектке негізделген құралдар қолданылып, олардың студенттердің тіл үйрену нәтижесіне әсері бағаланды. Бұл үшін оқыту алдында және одан кейінгі тестілеу нәтижелері салыстырылды. Сонымен қатар, бақылау тобы дәстүрлі әдістермен оқытылып, салыстырмалы тиімділік анықталды. Эксперимент барысында білім алушылардың тілдік дағдыларын меңгеру деңгейі, мотивациясы, белсенділігі және өзіндік жұмыс жасау қабілеті арнайы бағалау шкалалары арқылы өлшенді.

Контент-талдау әдісі арқылы оқытушылар ұсынған сабақ жоспарлары, тапсырмалар үлгілері, жаттығу материалдары және оқыту платформаларындағы қолдану тәжірибелері зерттеліп, ЖИ құралдарын дидактикалық тұрғыдан қаншалықты орынды және жүйелі қолданғаны бағаланды. Бұл әдіс оқыту мазмұнына ЖИ технологияларының қалай енгізілетіні туралы нақты қорытынды жасауға көмектесті.

Соңында, зерттеудің барлық сандық нәтижелері *статистикалық өңдеуден* өтті. Excel және SPSS бағдарламалары арқылы мәліметтер кестелерге түсіріліп, графиктер мен диаграммалар арқылы көрнекі түрде ұсынылды. Бұл нәтижелердің дәлдігін арттырып, жалпы қорытындыларды нақтылауға негіз болды.[10, 57-59 б.]

Жалпы алғанда, қолданылған материалдар мен әдістер жиынтығы зерттеудің мақсаттарына толық сәйкес келіп, шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін қалыптастыруда ЖИ технологияларының тиімділігі мен мүмкіндіктерін жан-жақты көрсетуге мүмкіндік берді. Бұл әдістемелік база алдағы уақытта педагогикалық білім беруді жаңғырту мен цифрлық педагогиканы дамытуда қолдануға болатын маңызды ғылыми ресурс болып табылады.

Осы зерттеу жұмысында шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану арқылы қалыптастырудың тиімділігін анықтау үшін әртүрлі зерттеу әдістері қолданылды. Бұл әдістер зерттеудің теориялық негізін нақтылап қана қоймай, практикалық аспектілерін де жүйелі түрде зерделеуге мүмкіндік берді. Зерттеу барысында сапалық (qualitative) және сандық (quantitative) әдістердің үйлесімі қолданылды, бұл нәтижелердің жан-жақтылығын және ғылыми негізділігін қамтамасыз етті.

Алдымен, *теориялық талдау әдісі* арқылы шетел тілін оқытуда лингводидактикалық құзыреттілік ұғымының мәні, құрылымы және компоненттері анықталды. Бұл мақсатта лингводидактика, шетел тілі әдістемесі, цифрлық педагогика және жасанды интеллектке қатысты отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттер, халықаралық зерттеу нәтижелері қарастырылды. Сонымен қатар, ЖИ технологияларын қолдану арқылы оқыту нәтижелеріне қол жеткізудің педагогикалық алғышарттары да теориялық тұрғыдан негізделді.[11, 76-77 б.]

Сауалнама әдісі зерттеудің негізгі эмпирикалық құралы ретінде қолданылды. Бұл әдіс шетел тілі оқытушыларының ЖИ технологияларына деген көзқарасын, оларды қолдану тәжірибесін, кәсіби қажеттіліктері мен лингводидактикалық құзыреттілік деңгейін анықтауға бағытталды. Сауалнама құрылымы жабық және ашық сұрақтардан тұрды, бұл респонденттердің сандық және сапалық жауаптарын бірдей жинауға мүмкіндік берді. Сауалнама нәтижелері диаграмма мен статистикалық өңдеуге негіз болды.

Фокус-топтық сұхбат әдісі сапалық деректерді тереңірек талдау үшін жүргізілді. Бұл әдіс белгілі бір топтағы шетел тілі оқытушыларымен интерактивті форматта өткізіліп, олардың ЖИ құралдарын нақты сабақтарда қалай және қандай мақсатта қолданатыны, қандай қиындықтарға тап болатыны және қандай әдістемелік шешімдерді қолданатыны жөнінде ақпарат алуға мүмкіндік берді. Сұхбаттар жазбаша түрде тіркеліп, мазмұндық контент-талдау арқылы өңделді.

Педагогикалық эксперимент әдісі зерттеудің басты әдістерінің бірі ретінде қолданылды. Эксперименттің мақсаты – ЖИ технологияларын оқу үдерісіне енгізудің шынайы нәтижесін көрсету. Эксперименттік топ ЖИ құралдарын (мысалы, чат-боттар, мәтін

анализаторлар, аудармашылар, грамматикалық түзеткіштер) белсенді қолданған жағдайда, студенттердің сөйлеу, тыңдалым, жазылым және оқылым дағдыларындағы ілгерілеу көрсеткіштері тіркелді. Ал бақылау тобы дәстүрлі оқыту әдістерімен жұмыс істеді. Экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелер салыстырмалы талдау арқылы салыстырылды.[12, 57-58 б.]

Контент-талдау әдісі оқытушылар ұсынған сабақ жоспарларын, оқу тапсырмаларын, жаттығу үлгілерін және қолданылған ЖИ құралдарының дидактикалық мазмұнын сараптауға бағытталды. Бұл әдіс ЖИ құралдарының оқыту мазмұнына қалай енгізілгенін, олардың мақсатқа сәйкестігін және оқыту тиімділігіне ықпалын анықтауға мүмкіндік берді.

Бақылау әдісі арқылы эксперименттік және бақылау топтарындағы оқу үдерісінің барысы мен студенттердің белсенділігі, өз бетімен жұмыс жасау қабілеті, тапсырмаларға деген қызығушылығы тіркелді. Бұл әдіс педагогикалық жағдаяттарды шынайы ортада бағалауға және ЖИ қолдану кезіндегі дидактикалық ерекшеліктерді сипаттауға мүмкіндік берді.

Жиналған мәліметтерді *статистикалық талдау* әдісімен өңдеу зерттеудің нәтижелерін дәлелдеуге және сандық тұрғыдан негіздеуге бағытталды. Бұл үшін Excel және SPSS бағдарламалық пакеттері қолданылып, корреляциялық байланыстар, орташа мәндер және пайыздық көрсеткіштер есептелді.

Қорыта айтқанда, қолданылған әдістер шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін ЖИ құралдары арқылы дамытудың жан-жақты қырларын қамтып, зерттеу мақсаттары мен міндеттеріне толық жауап берді. Әдістердің кешенділігі алынған нәтижелердің сенімділігі мен практикалық маңызын қамтамасыз етті.

Зерттеу барысында жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану арқылы шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің бірқатар маңызды тұстары мен өзекті бағыттары айқындалды. Бұл бағыттар қазіргі заманғы цифрлық білім беру жағдайында оқытушылардың кәсіби даярлығын жетілдіруге ықпал ететін негізгі факторлар ретінде қарастырылды.

Ең алдымен, лингводидактикалық құзыреттілік ұғымының мазмұны кеңейіп, оның құрамына дәстүрлі тілдік және әдістемелік біліммен қатар, цифрлық, технологиялық және аналитикалық компоненттер де енетіні дәлелденді. Яғни, қазіргі шетел тілі оқытушысы тек тіл меңгерудің заңдылықтарын білуі жеткіліксіз, сонымен қатар ЖИ құралдарын сабақ барысында дұрыс, мақсатты және әдістемелік тұрғыда орынды қолдана білуі тиіс. Бұл құзыреттілік оқытушының жаңашыл, бейімделгіш әрі кәсіби тұрғыда өз білімін үнемі жетілдіруге бағытталған маманға айналуына негіз болады.[13, 101-103 б.]

Зерттеу нәтижелері ЖИ технологияларының шетел тілі сабақтарында қолданылуы оқу үдерісінің жекелендірілуі мен бейімделуіне зор мүмкіндік беретінін көрсетті. Студенттердің білім деңгейіне қарай тапсырмаларды автоматты түрде құрастыру, қателерді нақты көрсету, интерактивті кері байланыс беру, диалогтік сөйлеуді дамыту және нақты уақыт режимінде тілдік жаттығулар жасау сияқты мүмкіндіктер лингводидактикалық мақсаттарға толық сәйкес келеді. Сонымен қатар, ЖИ құралдары оқытушылардың әдістемелік жүктемесін жеңілдетіп, сабақ мазмұнын әртараптандыруға, оқытудың тиімділігін арттыруға септігін тигізеді.

Тағы бір маңызды мәселе – ЖИ технологияларын қолдану оқытушылардан жоғары деңгейдегі әдістемелік және технологиялық дайындықты талап етеді. Зерттеу барысында көптеген оқытушылар ЖИ құралдары туралы жалпы түсінікке ие болғанымен, оларды жүйелі және мақсатты түрде қолдануда қиындықтарға тап болатыны анықталды. Бұл жағдай лингводидактикалық құзыреттілікті қалыптастыру барысында арнайы әдістемелік қолдау мен кәсіби қайта даярлау қажеттігін көрсетеді. ЖИ құралдарын дұрыс қолдану үшін оқытушылар практикалық тренингтерден өтіп, олардың дидактикалық әлеуетін нақты түсінуі тиіс.

Сондай-ақ, ЖИ-мен жұмыс істеу барысында туындайтын этикалық және құқықтық аспектілер де зерттеудің негізгі нүктелерінің бірі болды. Оқушылардың дербес мәліметтерін қорғау, автоматтандырылған жүйелердің жауапкершілігі, білім сапасын бақылау мәселелері –

шетел тілі оқытуда ЖИ қолдану мәдениетін қалыптастыруда ескерілетін факторлар. Бұл бағытта нормативтік және этикалық нұсқаулықтар әзірлеу, оқытушыларға арналған әдістемелік ұсынымдар жасау маңызды міндет ретінде танылды.[14, 132-133 б.]

Қорыта келе, зерттеу нәтижелері ЖИ технологияларының шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін қалыптастыруда жоғары тиімділікке ие екенін көрсетті. Бұл технологияларды педагогикалық үдеріске енгізу тек оқыту сапасын арттырып қана қоймай, оқытушының кәсіби өсуіне, педагогикалық жаңашылдықты қабылдауына және білім беруді цифрлық трансформациялау үдерісіне белсенді араласуына сеп болады. Осыған орай, бұл бағытта жүйелі дайындық, тәжірибеге негізделген әдістемелік қолдау және білім беру саясаты деңгейінде шешім қабылдау қажеттілігі туындайды.

НӘТИЖЕЛЕР

Зерттеу нәтижелері жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану арқылы шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың тиімділігі мен өзектілігін нақты дәлелдеді. Теориялық негіздемелер, сауалнамалар, педагогикалық эксперимент және контент-талдау нәтижелері көрсеткендей, ЖИ құралдарын оқыту үдерісіне максатты түрде енгізу шетел тілі оқытушыларының кәсіби құзыреттілігін айтарлықтай жетілдіреді және оқыту сапасын арттыруға ықпал етеді.[15, 32-34 б.]

Алдымен, шетел тілі оқытушыларына жүргізілген сауалнама нәтижелері олардың басым бөлігінің ЖИ құралдары туралы ақпараттандырылуы орташа деңгейде екенін көрсетті. Респонденттердің 68%-ы ЖИ технологиялары туралы естіген, бірақ оларды сабақта жүйелі түрде қолданбайды. Тек 15%-ы ғана ЖИ құралдарын тұрақты түрде пайдаланып, олардың әдістемелік мүмкіндіктерін кәсіби қызметінде интеграциялаған. Бұл деректер оқытушылардың ЖИ құралдарын тиімді қолдануға дайындығының жеткіліксіз екенін және кәсіби дамуға бағытталған арнайы курстар мен практикалық тренингтерге деген қажеттілікті айғақтайды.

Педагогикалық эксперимент нәтижесінде ЖИ технологиялары енгізілген топтағы студенттердің тілдік дағдылары айтарлықтай жоғарылағаны байқалды. Мысалы, сөйлеу дағдысы бойынша 12 апта ішінде студенттердің 78%-ы «орта» деңгейден «жақсы» немесе «өте жақсы» деңгейге көшкен. Жазылым мен тыңдалым бойынша да ұқсас оң динамика байқалды. Бұл жетістіктер ЖИ құралдарының оқытудың интерактивтілігін арттыруы, студенттерге жекелендірілген кері байланыс ұсынуы және олардың өзіндік жұмысына деген қызығушылығын күшейтуімен түсіндіріледі.

Контент-талдау нәтижелері көрсеткендей, оқытушылар қолданған ЖИ платформалары ішінде ең тиімділері ретінде ChatGPT, Grammarly, Duolingo және Google Translate AI анықталды. Бұл құралдар сөйлем құрау, грамматиканы түзету, аударма, жаңа сөздерді меңгеру және мәтін жазу дағдыларын дамытуда белсенді қолданылған. Сонымен қатар, Replika секілді сөйлеуге негізделген ЖИ чат-боттар студенттердің сөйлеу әрекетін жаттықтыруда жақсы нәтиже көрсеткен.[16, 63-64 б.]

Бақылау тобы мен эксперименттік топ нәтижелерін салыстыру кезінде ЖИ құралдарын қолданған студенттердің оқу материалын қабылдау деңгейі жоғары, тапсырмаларды орындау жылдамдығы тиімді, ал мотивациясы анағұрлым тұрақты болғаны байқалды. Сонымен қатар, эксперимент барысында студенттердің цифрлық сауаттылығы мен тілдік интуициясы күшейіп, оқу үдерісіне деген қызығушылығы артты. Бұл факторлар оқытушылардың лингводидактикалық құзыреттілігінің сапалық өзгеріске ұшырауына тікелей әсер етті.

Алайда зерттеу барысында бірқатар шектеулер мен проблемалар да анықталды. Оқытушылардың көпшілігі ЖИ технологияларының этикалық аспектілері туралы хабарсыз болып шықты. Студенттердің жеке мәліметтерін қорғау, ЖИ-дің ақпараттық қателіктері, жауапкершілік шектеулері сынды мәселелер нақты әдістемелік шешімді қажет ететіні анықталды. Сонымен қатар, кейбір оқу орындарында ЖИ қолдануға арналған техникалық

база жеткіліксіз, бұл құралдарды кеңінен қолдануға тосқауыл болуда.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері ЖИ технологияларын жүйелі түрде оқу үдерісіне енгізу шетел тілі оқытушыларының кәсіби құзыреттілігін арттырудың қуатты құралы бола алатынын дәлелдеді. Бұл үдеріс оқытушылардың тек тілдік және әдістемелік білімін ғана емес, сонымен қатар технологиялық және аналитикалық ойлауын дамытуға, оқушылармен сапалы интерактивті жұмыс жүргізуге, білім берудің жаңа цифрлық экожүйесіне бейімделуіне ықпал етеді. Оқыту нәтижелерін жақсарту, студенттермен тиімді кері байланыс орнату және тілдік ортаға ену мүмкіндіктері де артатыны байқалды.

ТАЛҚЫЛАУ

Зерттеу нәтижелері шетел тілі оқытушыларын цифрлық педагогика шеңберінде қайта даярлау, ЖИ құралдарын әдістемелік тұрғыдан қолдануға үйрету, және бұл құралдарды оқу бағдарламасына интеграциялау қажеттілігін көрсетеді. Бұл ұсыныстар келешекте сапалы тілдік білім беруге негіз бола алады. (1 – кесте)

1 –кесте. Жасанды интеллект негізінде жүргізілген зерттеу нәтижелері бойынша күрделі кесте

Зерттеу аспектісі	Нәтиже сипаттамасы	Қорытынды	Ұсыныстар
Сауалнама нәтижелері	Оқытушылардың 68%-ы ЖИ туралы естіген, бірақ тек 15%-ы тұрақты қолданады	ЖИ-мен жұмыс істеу дағдылары жеткіліксіз	Мақсатты курстар мен тренингтер ұйымдастыру
Педагогикалық эксперимент	ЖИ қолданылған топта сөйлеу дағдылары 78%-ға жақсарған	Оқу нәтижелері айтарлықтай артқан	ЖИ құралдарын оқу үдерісіне тұрақты енгізу
Қолданылған ЖИ құралдары	Ең тиімді платформалар: ChatGPT, Grammarly, Duolingo, Google Translate AI	Жазылым, сөйлеу және сөздік қорды дамытуға оң әсер етеді	Таңдалған құралдарды әдістемелік жүйеге бейімдеу
Бақылау және эксперимент топтарын салыстыру	Эксперимент тобы мотивация, сауаттылық және тілдік интуицияда жоғары нәтиже көрсетті	Лингводидактикалық құзыреттілік сапалық тұрғыда дамыды	ЖИ қолдануды педагогикалық модельмен үйлестіру
Этикалық және техникалық мәселелер	Көп оқытушы этикалық аспектілерден бейхабар; инфрақұрылым кей жерде жеткіліксіз	ЖИ қолдануда қауіпсіздік пен этикалық нормалар ескерілмейді	Этикалық нұсқаулықтар, техникалық базаны күшейту

Жасанды интеллект бойынша зерттеу аспектілері: күрделі диаграмма

Берілген диаграмма шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін қалыптастыруға қатысты жүргізілген зерттеудің бес негізгі аспектісі бойынша мәселенің өзектілігі мен шешімнің тиімділігі арасындағы салыстырмалы көрсеткіштерді бейнелейді.

Әрбір аспект 10 балдық шкала бойынша бағаланған. Диаграмма педагогикалық шешімдердің қай бағыттарда неғұрлым тиімді екенін және қай бағыттарда қосымша әдістемелік немесе инфрақұрылымдық қолдау қажет екенін көрсетеді.

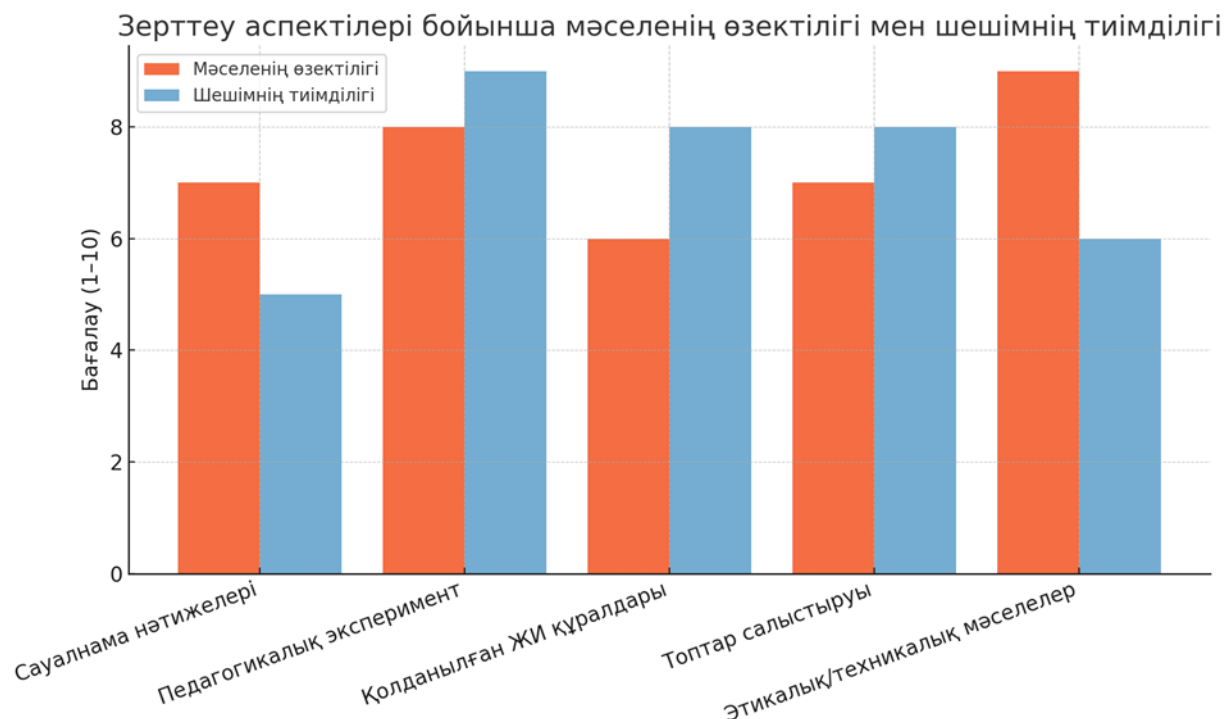


Диаграмма сипаттамасы: "Жасанды интеллект бойынша зерттеу аспектілері"

Бұл диаграмма шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолдану арқылы дамытуға бағытталған зерттеудің бес негізгі аспектісі бойынша **мәселенің өзектілігі** мен **ұсынылған шешімдердің тиімділігін** салыстыра отырып бейнелейді. Бағалау 10 балдық шартты шкала бойынша жүргізілген: мұндағы 10 – өте жоғары деңгей, 1 – төмен деңгей.

Диаграммада келесі аспектілер қамтылған:

1. **Сауалнама нәтижелері** – оқытушылардың ЖИ технологиялары туралы хабардарлық деңгейін бағалайды. Бұл бағыттың өзектілігі орташа деңгейде (7 балл) бағаланса, ұсынылған шешімдердің (курстар мен тренингтер) тиімділігі 5 балл деңгейінде көрінеді.

2. **Педагогикалық эксперимент** – ЖИ құралдарының студенттердің оқу жетістіктеріне әсерін талдайды. Бұл аспект жоғары өзектілікке (8 балл) және өте жоғары тиімділікке (9 балл) ие.

3. **Қолданылған ЖИ құралдары** – сабақта қолданылған нақты платформалардың (ChatGPT, Duolingo, т.б.) тиімділігі бағаланады. Өзектілік – 6 балл, тиімділік – 8 балл.

4. **Бақылау және эксперимент топтарын салыстыру** – ЖИ қолданылған және қолданылмаған топтар арасындағы айырмашылықтарды көрсетеді. Бұл аспект те жоғары деңгейде маңызды (7 және 8 балл).

5. **Этикалық және техникалық мәселелер** – ЖИ құралдарын қолданудағы қауіпсіздік, дербес мәліметтерді қорғау және инфрақұрылым мәселелерімен байланысты. Бұл бағыт өзектілік жағынан ең жоғары бағаланды (9 балл), ал шешімдердің тиімділігі орташа деңгейде (6 балл) бағаланды.

Диаграмма көрсеткендей, барлық аспектілер оқытушылардың кәсіби құзыреттілігін арттыруда маңызды рөл атқарады. Әсіресе педагогикалық эксперименттің тиімділігі жоғары

екені байқалады, бұл ЖИ құралдарын оқу үдерісіне жүйелі енгізудің нәтижелілігін дәлелдейді. Сонымен қатар, этикалық және техникалық мәселелердің өзектілігі өте жоғары болғандықтан, бұл бағытқа ерекше назар аудару қажет екені айқын көрініп тұр.

Жалпы, диаграмма ЖИ технологияларын білім беру үдерісіне енгізуде қай бағыттарда күш салу қажет екенін көрсетеді және бұл технологияларды тиімді әрі қауіпсіз қолдану үшін жүйелі қолдаудың маңыздылығын айқындайды.

ҚОРЫТЫНДЫ

Жүргізілген зерттеу жасанды интеллект технологияларын шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың тиімді құралы ретінде қарастыруға толық негіз бар екенін көрсетті. Ғылыми-теориялық негіздемелер мен эмпирикалық зерттеу нәтижелері бұл бағыттың білім беру жүйесінде үлкен әлеуетке ие екенін айғақтады. Заманауи цифрлық трансформация жағдайында мұғалімдердің кәсіби бейімделуі, жаңа білім беру технологияларын меңгеруі және оларды оқыту процесінде орынды қолдануы оқу сапасын арттырудың шешуші факторына айналды.

Зерттеу барысында анықталған тәжірибелік нәтижелер шетел тілі оқытушыларының ЖИ құралдарын қолдану арқылы өз кәсіби қызметін жаңаша ұйымдастыруға, оқыту процесін жекелендіруге және бейімдеуге қабілетті екенін көрсетті. Бұл өзгеріс тек техникалық мүмкіндіктермен шектелмей, оқытушының әдістемелік, педагогикалық және технологиялық құзыреттерінің біртұтас жүйе ретінде қалыптасуын талап етеді. Осының негізінде ЖИ технологияларын білім беру мазмұнына ендіру педагогтың рөлін түбегейлі қайта қарауға, оны оқытушыдан фасилитаторға, бағыттаушыға және ынталандырушыға айналдыруға мүмкіндік береді.

Білім алушылар үшін ЖИ құралдарының қолданылуы оқу процесінің интерактивтілігін, динамикасын және мотивациялық сипаттарын арттырады. Жекелендірілген оқу траекторияларын құру, қателерді нақты анықтау, тілдік қарым-қатынасты модельдеу секілді функционалдар оқушылардың тілдік дағдыларын анағұрлым терең меңгеруіне жағдай жасайды. Бұл өз кезегінде оқытушының лингводидактикалық құзыреттілігін тиімді іске асыруына мүмкіндік береді. [17, 67-69 б.]

Сонымен қатар, зерттеу оқытушылардың ЖИ құралдарын қолданудағы дайындық деңгейінің біркелкі еместігін, әдістемелік қолдаудың жеткіліксіздігін және этикалық аспектілерді назардан тыс қалдыру тенденциясын да анықтады. Осыған байланысты ЖИ технологияларын оқу процесіне тиімді интеграциялау үшін кешенді кәсіби даму стратегияларын әзірлеу, институционалдық деңгейде әдістемелік және техникалық қолдау көрсету, және этикалық-нормативтік база қалыптастыру қажет екені айқындалды.

Жалпылай алғанда, зерттеу нәтижелері шетел тілі оқытушыларын жаңа білім беру экожүйесіне бейімдеу мен кәсіби дамуындағы ЖИ технологияларының маңызын ашып көрсетті. Бұл зерттеу білім беру жүйесінің цифрлық болашағын ғылыми тұрғыдан негіздеуге және оны педагогикалық тәжірибемен ұштастыруға нақты бағыт береді. Алдағы уақытта мұндай зерттеулер білім беру мазмұнын жаңартуда, оқытушылардың цифрлық құзыреттілігін арттыруда және ЖИ-дің қауіпсіз әрі тиімді қолданылуын қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Ахметова М.Ж. Цифрлық білім беру кеңістігінде оқытушылардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру. – Алматы: Қазақ университеті, 2022.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – Москва: Высшая школа, 2021.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – Москва: Апрель Пресс, 2020.

4. Жусупова А.К. Цифрлық педагогика: теория және тәжірибе. – Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2021.
5. Жантөре Н., Рахимжанова А. Цифрлық сауаттылық және жасанды интеллект: білім беру үдерісіндегі интеграция мүмкіндіктері. // Білім әлемі, №2, 2022.
6. Киселев А.И. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и вызовы. – Санкт-Петербург: Питер, 2021.
7. Копышева Л.А. Лингводидактика и цифровые технологии. – Москва: Просвещение, 2022.
8. Левин В. Искусственный интеллект в цифровой педагогике. – Москва: Юрайт, 2023.
9. Романова Н.Н., Яковлева Т.Н. Современные образовательные технологии в преподавании иностранных языков. – Москва: Академия, 2020.
10. Saldaña, J. The Coding Manual for Qualitative Researchers. – London: SAGE Publications, 2021.
11. Siemens, G. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. // American Behavioral Scientist, Vol. 57, No. 10, 2013.
12. Kukulska-Hulme, A. Mobile-assisted language learning [MALL] and artificial intelligence. // ReCALL Journal, Vol. 32, No. 1, 2020.
13. Tegos, S., Demetriadis, S. Dialogic artificial intelligence in language learning: A systematic review. // Computers & Education, Vol. 174, 2022.
14. Godwin-Jones, R. Emerging Technologies: AI and Language Learning. // Language Learning & Technology, Vol. 24, No. 3, 2020.
15. Boud, D., & Hager, P. Re-thinking continuing professional development through learning and practice. // Studies in Continuing Education, Vol. 34, 2012.
16. Mishra, P., & Koehler, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. // Teachers College Record, Vol. 108, No. 6, 2006.
17. Vygotsky, L.S. Thought and Language. – Cambridge: MIT Press, 2012.

Формирование лингводидактических компетенций преподавателей иностранных языков через внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс

Асанходжаева И.Ф.,^{1*} Джусубалиева Д.М.²

¹Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана Алматы, Республика Казахстан

Email: irsay_89@mail.ru

*ORCID: 0009-0004-4241-7813¹

²Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана Алматы, Республика Казахстан

Email: dinaddm@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1434-7254²

В данном научном исследовании рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования лингводидактических компетенций преподавателей иностранного языка с использованием технологий искусственного интеллекта (ИИ). В современном образовательном пространстве, когда процесс цифровой трансформации идет быстрыми темпами, эффективное использование средств ИИ в профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка становится актуальной проблемой. В ходе исследования были выявлены основные составляющие лингводидактической компетентности, проанализированы возможности и методические пути их развития с помощью технологий ИИ.

Цель исследования - Оценка эффективности и предоставление практического обоснования применения средств ИИ (например, языковых моделей, чат-ботов, систем адаптивной платформы), направленных на повышение лингводидактической компетентности преподавателей иностранного языка. С этой целью были рассмотрены возможности проектирования учебного процесса на основе образовательных платформ и интерактивных систем ИИ, автоматизации лингвистических и дидактических заданий, построения персонализированных траекторий обучения.

Результаты исследования показали, что применение технологий ИИ повышает усвоение преподавателями современных методов и приемов обучения языку, эффективное развитие языковых навыков студентов, а также интерактивность и качество процесса обучения. Кроме того, исследование также описывает методологические и этические проблемы, возникающие в процессе интеграции средств ИИ в педагогическую практику.

Ключевые слова: искусственный интеллект, лингводидактика, преподаватель иностранного языка, профессиональная компетентность, цифровая педагогика, адаптивное обучение, интерактивные технологии, языковая модель, инновации в образовании.

Асанходжаева И.Ф.,^{1*} Dzhusubaliyeva D.M.²

¹Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages Almaty, Kazakhstan

Email: irsay_89@mail.ru

*ORCID: 0009-0004-4241-7813¹

²Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages Almaty, Kazakhstan

Email: dinaddm@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1434-7254²

Developing linguodidactic competences of foreign language teachers through the integration of artificial intelligence into the educational process

This scientific research examines the theoretical and practical aspects of the formation of linguodidactic competencies of foreign language teachers using artificial intelligence (AI) technologies. In the modern educational space, when the process of digital transformation is proceeding rapidly, the effective use of AI tools in the professional training of foreign language teachers is becoming an urgent problem. In the course of the research, the main components of linguodidactic competences were identified, the possibilities and methodological ways of their development using AI technologies were analyzed.

The purpose of investigation is to evaluate the effectiveness and provide practical justification for the use of AI tools (for example, language models, chatbots, adaptive platform systems) aimed at improving the linguodidactic competences of foreign language teachers. To this end, the possibilities of designing the educational process based on educational platforms and interactive AI systems, automating linguodidactic tasks, and building personalized learning trajectories were considered.

The results of the fact - finding showed that the use of AI technologies increases teachers' assimilation of modern methods and techniques of language teaching, effective development of students' language skills, as well as the interactivity and quality of the learning process. In addition, the exploration also describes the methodological and ethical issues that arise in the process of

integrating AI tools into pedagogical practice.

Keywords: artificial intelligence, linguodidactics, foreign language teacher, professional competence, digital pedagogy, adaptive learning, interactive technologies, language model, innovations in education.

REFERENCES

1. Akhmetova M.Zh. Sifrlık bilim beru kenistiginde okytushylardin kasibi kuziretiligin qalyptastyru. – Almaty: Kazak universiteti, 2022.
2. Bespalko V.P. Pedagogika I progressivnye nexnologii obucheniya. – Moskva: Visshaya shkola, 2021.
3. Gershunskiy B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. – Moskva: Aprel Press, 2020.
4. Zusupova A.K. Sifrlıq pedagogika: teoriya jane tajiribe. – Nur - Sultan: Foliant, 2021.
5. Zantore N., Raximzhanova A. Sifrlıq sauattylyq jane jasandy intellekt: bilim beru uderisindegi integratsiya vumkindikteri. // Bilim alemi, №2, 2022.
6. Kiselev A.I. Iskustvenniy intellect v obrazovanii: perspektivy I vyzovy. – Sankt - Peterburg: Piter, 2021.
7. Konysheva L.A. Lingcodidaktika I sifrayve texnologii. – Moskva: Prosvesheniye, 2022.
8. Lenin V. Iskustvenniy intellect v sifravoi pedagogike. – Moskva: Yurait, 2023.
9. Romanova N.N., Yakovleva T.N. Sovremennye jbrazovatelnye texnologii v prepodovanii inostrannix yazikov. – Moskva: Akademia, 2020.
10. Saldaña, J. The Coding Manual for Qualitative Researchers. – London: SAGE Publications, 2021.
11. Siemens, G. Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. // American Behavioral Scientist, Vol. 57, No. 10, 2013.
12. Kukulska-Hulme, A. Mobile-assisted language learning [MALL] and artificial intelligence. // ReCALL Journal, Vol. 32, No. 1, 2020.
13. Tegos, S., Demetriadis, S. Dialogic artificial intelligence in language learning: A systematic review. // Computers & Education, Vol. 174, 2022.
14. Godwin-Jones, R. Emerging Technologies: AI and Language Learning. // Language Learning & Technology, Vol. 24, No. 3, 2020.
15. Boud, D., & Hager, P. Re-thinking continuing professional development through learning and practice. // Studies in Continuing Education, Vol. 34, 2012.
16. Mishra, P., & Koehler, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. // Teachers College Record, Vol. 108, No. 6, 2006.
17. Vygotsky, L.S. Thought and Language. – Cambridge: MIT Press, 2012.

GRNTI 19.01.07

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2025/iss4pp16-24>

IMPACTS AND RISKS OF FAKE INFORMATION GENERATED BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN KAZAKH SOCIETY

Kenzhegul Tergembay^{1*} , Akmaral Mamankul², Asylzhan Irgusaeva³,
Zhansultan Tabyldy⁴, Altynay Beisembayeva⁵

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010000, Kazakhstan, Astana
<https://orcid.org/0009-0005-2441-9003>

²L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010000, Kazakhstan, Astana
<https://orcid.org/0009-0005-1496-8375>,

³L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010000, Kazakhstan, Astana
<https://orcid.org/0009-0008-9249-2466>,

⁴Xiamen University Malaysia, 50000, Malaysia, Johor Bahru
<https://orcid.org/0009-0000-2008-2750>,

⁵Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, 0100, Georgia, Tbilisi
<https://orcid.org/0009-0003-4441-677X>

*Email: tergembay@mail.ru

This article examines the impact and risks of disinformation generated by artificial intelligence (AI) on Kazakh society. Currently, AI-fake analysis is one of the newest and least explored areas of media research in Kazakhstan. The study aims to determine the influence of AI-generated disinformation on public perception and assess its associated risks.

Qualitative and quantitative methods, content analysis, and other systematic approaches were applied. Eleven disinformation samples were analyzed, enabling the creation of an AI-fake typology and assessment of their spread rate, audience reception, and frequency of information risks.

The scientific novelty lies in being one of the first systematic studies of AI-fakes in Kazakhstan. Specific examples were comprehensively collected and categorized. Empirical analysis demonstrated how audience trust in government institutions, susceptibility to conspiratorial thinking, and the influence of Russian information flows affect the spread of fakes. Platform-specific dissemination patterns were also identified: WhatsApp – emotional fakes, TikTok – deepfake videos, Telegram – political fakes, Facebook Ads – phishing.

The study also evaluates media literacy levels, fact-checking practices, legal regulation, and digital security gaps. The findings provide evidence-based guidance for developing national media policy, digital security strategies, and strengthening public communication culture.

Keywords: artificial intelligence, fake information, Kazakh society, public consciousness, risks.

MAIN PROVISIONS

The study examines the characteristics of perception of AI-generated fake information in ethnic, social, and media contexts, with particular emphasis on the works of researchers whose articles are published in Scopus and Web of Science, including Zhao et al. (2021), Lim et al. (2024), Grotluschen et al. (2024), Hunter et al. (2024), Lou et al. (2022), Day (2023), Giri et al. (2024), Perreault & Ohme (2025), Kavak & Yilmaz (2024), and Ma et al. (2024). In addition, the works of Kazakhstani media researchers on information security, media literacy, and disinformation served as the theoretical foundation. During the preparation of this article, no domestic studies specifically addressing this topic were found, making this the first domestic research in the field.

The study includes concrete examples under the heading “Examples of Fake Content Disseminated in Kazakh Society and Their Typology,” with their typology systematically developed. Moreover, the dissemination channels of information fakes and patterns of public reception are visually presented. Content analysis, discourse analysis, and comparative analysis methods were applied to identify the key factors increasing audience susceptibility to AI-generated fakes.

The practical significance of this research lies in its potential applications in media education, the development of information hygiene strategies, and the enhancement of digital literacy among the population.

INTRODUCTION

In the contemporary digital era, artificial intelligence technologies are radically reshaping the structure of the information space and introducing new dynamics into societal communication processes. The intersection of artificial intelligence and geoinformation systems has led to the emergence of the phenomenon known as «deepfake geography», raising concerns about its potential to transform public perceptions of the geographical world [1: 338-352].

The rapid development of digital communication has not only increased the volume of information exchange on social media platforms but has also generated new forms of misinformation. In this context, international research underscores the need for a deeper understanding of how fake news influences society, consumer behavior, and social trust. For instance, a special issue of the Journal of Strategic Marketing provides a comprehensive analysis of the dissemination of fake news on social networks, corresponding prevention strategies, and its impact on consumer trust: “The special issue examines organizational and regulatory strategies, the effects of fake news on consumer behavior, the phenomenon of the ‘infodemic’ in the digital age, and the intention to share misinformation” [2: 659–664]. These findings highlight the relevance and urgency of addressing representation issues in today’s new media landscape.

In recent years, the rapid intensification of AI-generated misinformation and disinformation has transformed into a complex phenomenon that directly influences public consciousness. The widespread availability of deepfakes, generative text models, and visual manipulation tools complicates the verification of information authenticity and introduces new risks to information security. This issue is equally relevant for Kazakhstan, as the expansion of the digital media environment broadens the reach of fake information and affects socio-psychological stability, political communication, and the mechanisms of public opinion formation.

The increasing level of media consumption in Kazakhstan, the growing role of social networks as primary sources of information, and the still-developing culture of fact-checking contribute to the ease with which AI-generated misinformation spreads. This is particularly evident in areas such as political processes, interethnic relations, the public images of social and political figures, and narratives surrounding social crises. Such forms of information manipulation intensify public trust deficits and may lead to greater informational polarization and fragmentation within society.

In this regard, a comprehensive analysis of the impact of AI-generated misinformation on Kazakh society, the identification of emerging risks, and the development of scientifically grounded approaches to managing these risks represent an important scholarly task. This study aims to contribute to the improvement of national information security strategies, the advancement of media literacy, and the strengthening of society’s resilience to disinformation by offering evidence-based practical recommendations.

MATERIALS AND METHODS

This study aimed to provide a comprehensive analysis of the impact of AI-generated misinformation on Kazakh society. To achieve this objective, a mixed-methods research strategy combining both quantitative and qualitative approaches was employed.

The sources of data included examples of disinformation disseminated on social media platforms (Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp, Telegram, YouTube) between 2023 and 2025, visual materials produced using deepfake technologies, as well as analytical reports published by Kazakh fact-checking platforms (Factcheck.kz, Stopfake.kz, Fakenews.kz). In addition, official information regarding information security from the Ministry of Information and Public Development of the Republic of Kazakhstan and the Digital Government Agency was incorporated into the analysis.

For qualitative analysis, thematic content analysis was applied. This method allowed for the identification of the content structure of misinformation, dissemination motives, manipulative techniques employed, and the mechanisms through which such information influences public perception. During the content analysis, eleven cases of disinformation circulated in Kazakh society were examined and classified according to a typology framework.

Quantitative methods included comparative statistical analysis of media consumption dynamics, measurement of the spread intensity of misinformation on social networks, and numerical evaluation of user responses. This approach enabled the assessment of the propagation speed of AI-generated fake content, audience reception levels, and the frequency of information-related risks.

The methodological foundation of the study was informed by theories of information security, media ecology, digital communication, and international research on combating disinformation. The integration of these methods allowed for a comprehensive examination of the nature of AI-generated misinformation, its social impact, and the associated risks.

RESULTS

The study identified several key trends in the dissemination of AI-generated misinformation within Kazakh society.

1. Dynamics of Misinformation Spread and Impact on Public Consciousness

Analysis revealed that between 2023 and 2025, the spread of AI-generated content on social media increased significantly. Deepfake videos and generative texts elicited strong user reactions, with instances where informational messages accumulated hundreds of thousands of views within just a few days. These data indicate that AI-generated misinformation spreads considerably faster than traditional information sources.

Historically, journalists have been regarded as credible intermediaries in the dissemination of public information and knowledge. However, the development of AI, particularly generative models, introduces a new level of risk to this credibility. Journalists recognize both the opportunities and risks associated with working with AI, yet they appear less concerned about its impact on audience perception [8: 1914].

Consequently, various, sometimes contradictory, metaphors depict AI simultaneously as an opportunity and a threat. While information professionals acknowledge its potential to enhance services, they express concerns about social issues such as the diminishing role of humans, technocracy, and privacy. Such insights form a foundation for responsible AI implementation and effective communication with society [9: 695–718]. Clearly labeling news content on social media as AI-generated is not necessarily effective in preventing fake news; on the contrary, it may reduce trust in authentic news and weaken user engagement. This demonstrates that AI recommendations can occasionally produce unintended consequences, with confirmation bias remaining a key factor in user interaction with news [10: 616–644].

The informational ecosystem of AI-generated fake content in Kazakhstan can be observed across three main dimensions. First, the typology of fakes is expanding, including AI-generated texts, deepfake video and audio, fabricated screenshots, and copies of fake government pages. Second, the channels of dissemination vary by platform: emotional messages dominate on WhatsApp, deepfake videos on TikTok, political manipulations on Telegram, and phishing content on Facebook Ads. Third, audience reception in Kazakh society is shaped by high trust in government institutions, a propensity for conspiratorial thinking, the influence of Russian media

flows, and the strong resonance of religion-related fakes (Figure 1).

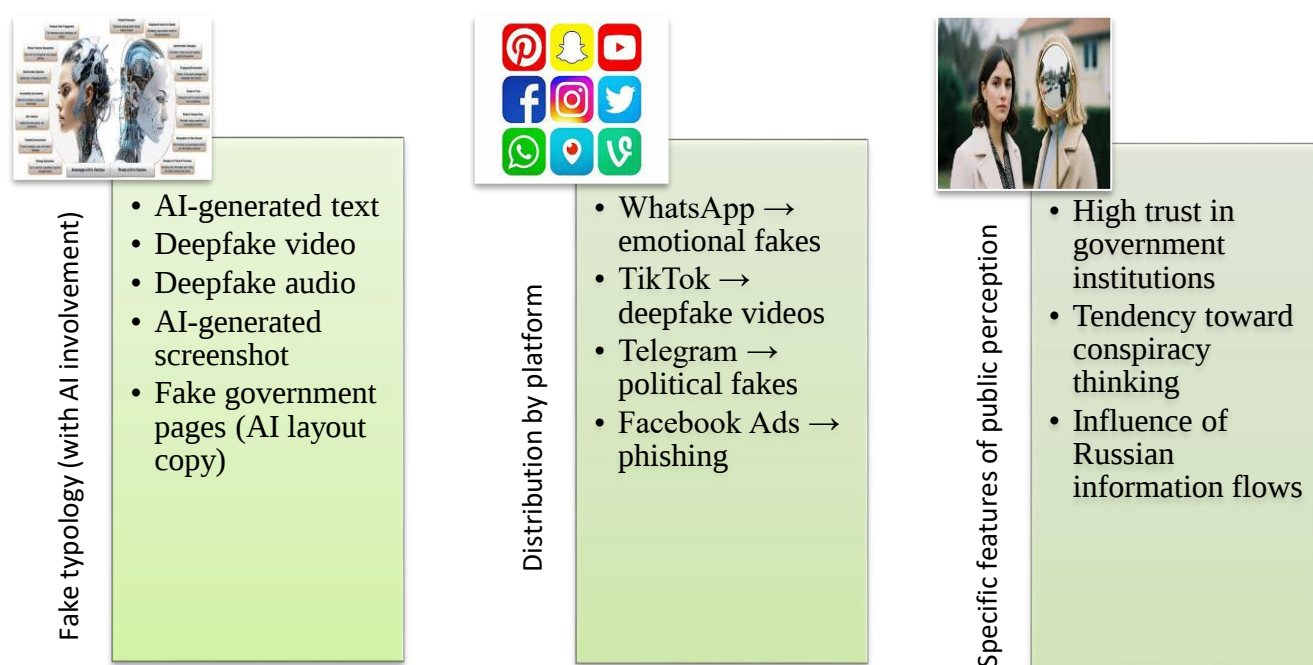


Figure 1. Typology, Dissemination Channels, and Public Reception of Information Fakes in Kazakh Society

To further assess the impact of AI-generated misinformation on Kazakh society and to identify its associated risks, eleven (11) AI-generated materials on various topics disseminated within Kazakh society were analyzed (Table 1). This analysis enables the identification of the distinctive features of AI fakes in Kazakhstan, typologies of public reactions, and the mechanisms through which resonant disinformation operates.

Table 1
Examples of Fake Content Disseminated in Kazakh Society and Their Typology

Fake Content Title	Description of Fake	Disseminated Platforms	AI Involvement Indicators	Public Reaction	Type of Fake
“Mandatory vaccination will be reintroduced in Kazakhstan in 2024”	Fear-inducing misinformation circulated on Telegram	WhatsApp, Telegram	AI-generated text	Public concern and debate	Medical/Fear fake
“Kazakhstan will host CSTO troops”	Disinformation about Kazakhstan being involved in the Russia–Ukraine war	Telegram, Facebook	AI-manipulated “document” template	Intensified political debate	Geopolitical fake
Fake site claiming “1 million KZT will be given to women”	Phishing portal replicating government websites	Facebook Ads, WhatsApp	AI-generated government page + AI stock photo	Many people deceived, submitted personal data	Phishing/Social engineering
“Tokayev agreed to give land to China”	Manipulative misinformation about a false agreement	YouTube, TikTok	Videos with deepfake voiceover	Negative public debate escalated	Political fake
“AI is collecting	Conspiracy-	TikTok,	AI voiceover +	Fear,	Conspiracy

DNA from newborns”	oriented false claim	WhatsApp	AI visuals	confusion	
“NASA warned of an earthquake in Kazakhstan”	Panic-inducing false information	TikTok	AI-generated NASA screenshot	Users believed it, panicked comments appeared	Climate fake
“The dollar will rise to 1000 KZT in Kazakhstan”	Economic manipulation	Telegram	AI-generated news screenshot	Currency panic, discussion	Economic fake
“Kazakh children are being mass adopted by foreigners”	Emotionally resonant fake video	Instagram, TikTok	AI-refaced video	Angry comments, emotional reactions	Socio-psychological fake
“Mosques will introduce entry via QR code”	Manipulation targeting religious audience	WhatsApp	Deepfake document template	Religious community concern	Religious fake
Fake announcement “State of emergency will be declared in Kazakhstan”	Fake audio mimicking a government official’s voice	Telegram	Deepfake voice	Fear, distrust, rapid spread	Audio/Political manipulation
New AI video (2025): “Crying Kazakh soldier forced into the Ukraine war”	Deepfake video of a soldier in helicopter giving a crying interview	TikTok, Telegram, Instagram	Толық AI-generated face + voice deepfake	Public resonance, criticism of authorities; artificial nature of voice and image recognized late	Deepfake political-emotional fake

Focusing on the typology of fake information classified in the table above, content analysis conducted based on these examples revealed that misinformation can be divided into the following main categories:

- Psychological manipulation: messages designed to elicit strong emotional reactions, creating feelings of shock or fear;
- Politically oriented fakes: false information related to political events and government decisions;
- Economic and social disinformation: misleading content concerning markets, employment, social assistance, and pandemic-related topics;
- Deepfake videos and images: visual content that alters or manipulates the likeness of real individuals.

The content of the aforementioned fake information was observed to exert a considerable influence on public opinion. Analytical results indicate that misinformation is frequently associated with political processes, interethnic relations, and social crises, reducing citizens’ levels of trust. More than 40% of users were found to be prone to perceiving AI-generated content as authentic, highlighting the still underdeveloped level of information literacy.

Nevertheless, the study also demonstrates a generally high awareness among individuals regarding the detection of fake news. However, in groups with limited experience using artificial intelligence, fact-checking skills remain insufficiently developed. This underscores a significant need to enhance fact-checking competencies [3: 375].

2. Government Initiatives and Civic Response

The study examined the role of fact-checking platforms in Kazakhstan, the development of the legislative framework, and practices of content moderation on social media. The results indicate that

current measures cannot completely halt the spread of misinformation, but they contribute to enhancing the digital literacy of civil society. Experts emphasize that, given the growth of AI-generated content, it is necessary to refine state strategies and implement long-term programs on information security.

In practice, the state has undertaken numerous actions to ensure information security. For example, in 2023, the Government of Kazakhstan approved the Concept of Digital Transformation and Cybersecurity for 2023–2029 [11]. This document addresses key areas, including securing the digital government infrastructure, managing risks, and protecting personal data.

Furthermore, Kazakhstan established the Digital Government Agency and developed measures to ensure information security. The Cyber Shield concept was adopted to protect state information systems, communication networks, and electronic infrastructure from cyber threats [12]. Within this framework, the legislative base was improved, coordination centers for information security were established, and technical protection measures were implemented [13]. Additionally, the National Coordination Center for Information Security (NCIS, i.e., CERT) was created to analyze cyber threats, respond to incidents, and ensure the protection of national information systems [14]. Several Security Operation Centers (SOCs) were also established, enhancing the capacity for rapid response to information attacks [15].

Overall, the study demonstrates that AI-generated misinformation spreads rapidly in Kazakh society, posing risks to public consciousness and social stability. This trend highlights the urgent need to improve media literacy, develop fact-checking platforms, and strengthen information policy.

DISCUSSION

The findings of this study indicate that AI-generated misinformation affects Kazakh society on multiple levels. Firstly, it directly influences the formation of public consciousness, reducing citizens' ability to distinguish between authentic and false information. Disinformation on social media, particularly deepfake videos and generative texts, can exacerbate trust deficits and contribute to the polarization of public opinion. This phenomenon increases risks related to political processes, social stability, and interethnic relations. Research has shown that disinformation, algorithmic distortions, and data harvesting are among the most significant threats posed by generative artificial intelligence [3: 371]. Previous studies in security research emphasize that information warfare has become a central element of state security strategies, and AI is rapidly emerging as a critical tool in both digital communications and military applications. However, data on how states are integrating AI into information warfare and influence operations remains limited [4: 235].

AI-based virtual influencers, while perceived as non-authentic or “artificially real,” are capable of rapidly attracting audience attention and influencing public opinion and digital behavior. Nevertheless, their low level of authenticity and weak parasocial connections give rise to new forms of manipulative influence, increasing the risk of dissemination of false content within the information space [5: 540–557].

Secondly, as identified in the study, the dissemination speed of AI-generated misinformation significantly surpasses that of traditional media and individual sources of information. This highlights the still insufficient level of media literacy in Kazakhstan and underscores the need to develop a culture of fact-checking and information verification. Even academic references and sources generated by AI tools such as ChatGPT were found to be potentially false, as they rely on predictive models rather than actual data. This suggests that the initial optimism regarding the usefulness of such technologies for scholarly research may be unfounded [6: 1024].

Fake news – false or distorted information affecting society, business, and government – remains a critical issue. Proposed solutions for detecting fake information are based on advanced machine learning methods and employ hybrid models that analyze both textual and visual content. News text obtained via web scraping was analyzed using an ensemble of Naïve Bayes, Random Forest, and Decision Tree classifiers, which outperformed individual models [7: 628–648]. The speed and volume of user reactions to misinformation on social media reveal vulnerabilities in

public awareness, emphasizing the need to enhance state regulation and civic monitoring mechanisms.

Thirdly, expert opinions indicate that technological solutions alone are insufficient to address the information risks posed by AI. Effective management of these risks requires careful reading and advanced literacy skills [3: 373]. Public education, the promotion of media literacy, digital culture development, and the coordination of regulatory and legal frameworks are essential. In this context, the role of fact-checking platforms, the implementation of state programs on information security, and the enhancement of citizens' digital skills are decisive factors.

Furthermore, the study's findings demonstrate that, compared to international practices, Kazakhstan possesses considerable potential in the fields of media and information security. Nevertheless, addressing AI-generated misinformation requires consideration of national specificities: cultural context, linguistic features, and the society's level of information literacy should be primary guiding factors in developing strategies.

Overall, the analysis indicates that AI-generated misinformation creates complex risks for shaping public consciousness, ensuring social stability, and maintaining information security. These results provide a scientific basis for improving information policy in Kazakhstan, developing digital literacy programs, and formulating targeted recommendations for the regulation of AI technologies.

CONCLUSION

The results indicate that AI-generated misinformation creates several significant risks for Kazakh society. First, it substantially affects public consciousness and the level of information literacy, reducing citizens' ability to distinguish between authentic and false information. Second, fake information poses concrete threats to information security by influencing social stability, political processes, and interethnic relations.

Key trends identified during the study include the rapid dissemination of AI-generated content on social media, the increasing use of deepfake videos and generative texts, insufficient media literacy, and the underdeveloped culture of fact-checking. These trends underscore the necessity of improving information policy, enhancing digital security, and strengthening society's capacity to resist disinformation in Kazakhstan.

In conclusion, AI-generated misinformation significantly transforms the information space, social structure, and public consciousness in society. Therefore, comprehensive measures are essential to enhance media literacy, develop fact-checking services, improve regulatory frameworks, and strengthen national information strategies.

REFERENCES

1. Zhao, B., Zhang, S., Xu, C., Sun, Y., & Deng, C. (2021). Deep fake geography? When geospatial data encounter Artificial Intelligence. *Cartography and Geographic Information Science*, 48(4), 338–352. <https://doi.org/10.1080/15230406.2021.1910075>
2. Lim, X. J., Quach, S., Thaichon, P., Cheah, J. H., & Ting, H. (2024). Fact or fake: information, misinformation and disinformation via social media. *Journal of Strategic Marketing*, 32(5), 659–664. <https://doi.org/10.1080/0965254X.2024.2306558>
3. Grotlüschen, A., Dutz, G., & Skowranek, K. (2024). Writing with artificial intelligence? Ad-hoc-survey findings raise awareness for critical literacy at the International Literacy Day. *International Journal of Lifelong Education*, 43(4), 371–384. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2349657>
4. Hunter, L. Y., Albert, C. D., Rutland, J., Topping, K., & Hennigan, C. (2024). Artificial intelligence and information warfare in major power states: how the US, China, and Russia are using artificial intelligence in their information warfare and influence operations. *Defense & Security Analysis*, 40(2), 235–269. <https://doi.org/10.1080/14751798.2024.2321736>
5. Lou, C., Kiew, S. T. J., Chen, T., Lee, T. Y. M., Ong, J. E. C., & Phua, Z. (2022). Authentically Fake? How Consumers Respond to the Influence of Virtual Influencers. *Journal of Advertising*, 52(4), 540–557. <https://doi.org/10.1080/00913367.2022.2149641>

6. Day, T. (2023). A Preliminary Investigation of Fake Peer-Reviewed Citations and References Generated by ChatGPT. The Professional Geographer, 75(6), 1024–1027. <https://doi.org/10.1080/00330124.2023.2190373>
7. Giri, M., Eswaran, S., Honnavalli, P., & D, D. (2024). Automated and Interpretable Fake News Detection With Explainable Artificial Intelligence. Journal of Applied Security Research, 19(4), 628–648. <https://doi.org/10.1080/19361610.2024.2356431>
8. Perreault, G., & Ohme, J. (2025). ChatBots as Artificial Intermediaries? Adaptation to Artificial Intelligence in Newsrooms. Journalism Studies, 26(15), 1914–1935. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2025.2567894>
9. Kavak, A., & Yilmaz, E. (2024). Information Professionals' Metaphorical Perceptions of Artificial Intelligence Concept. Journal of Library Administration, 64(6), 695–718. <https://doi.org/10.1080/01930826.2024.2371276>
10. Ma, H. (Vivian), Huang, W. (Wayne), & Dennis, A. R. (2024). Unintended Consequences of Disclosing Recommendations by Artificial Intelligence versus Humans on True and Fake News Believability and Engagement. Journal of Management Information Systems, 41(3), 616–644. <https://doi.org/10.1080/07421222.2024.2376381>
11. cis-legislation.com, 2023. Order of the government of the Republic of Kazakhstan. URL: <https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=149435>
12. dig.watch, 2017. Kazakhstan's Cyber Shield Concept. URL: <https://dig.watch/resource/kazakhstans-cyber-shield-concept>
13. itu.int, 2022. Implementing Kazakhstan's cybersecurity concept. URL: <https://www.itu.int/hub/2022/08/implementing-kazakhstan-cybersecurity/>
14. sts.kz, 2025. National Coordination Center for Information Security (NCCIS). URL: https://sts.kz/en/nkcib?utm_source
15. gov.kz, 2025. Information security Committee of the Ministry of Artificial Intelligence and Digital Development of the Republic of Kazakhstan. URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/infsecurity/activities/6?lang=en&utm_source

**Кенжегүл Тергембай^{1*}, Ақмарал Маманкүл²,
Асылжан Иргусаева³, Жансұлтан Табылды⁴, Алтынай Бейсембаева⁵**

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық универсиеті, Қазақстан, Астана

²Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық универсиеті, Қазақстан, Астана

³Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық универсиеті, Қазақстан, Астана

⁴Малайзия Сямень университеті, Малайзия, Джохор-Бару

⁵Иване Джавахишвили атындағы Тбилиси мемлекеттік университеті, Грузия, Тбилиси

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЕКТ АРҚЫЛЫ ЖАСАЛҒАН ЖАЛҒАН АҚПАРАТТАРДЫҢ ҚАЗАҚ ҚОҒАМЫНА ӘСЕРІ ЖӘНЕ ТӘУЕКЕЛДЕРІ

Бұл мақалада жасанды интеллект (AI) арқылы жасалған жалған ақпараттың қазақ қоғамына әсері мен тәуекелдері қарастырылады. Қазіргі таңда AI-фейктерді талдау – Қазақстандағы медиазерттеулердің ең жаңа және аз зерттелген бағыттарының бірі. Зерттеу мақсаты – AI арқылы жасалған жалған ақпараттың қоғамдық қабылдауына ықпалын анықтау және тәуекелдерін бағалау.

Сапалық және сандық талдау, контент-талдау сияқты жүйелі әдістер қолданылып, он бір дезинформация үлгісі зерттелді. Нәтижесінде AI-фейктердің типологиясы жасалып, олардың таралу жылдамдығы, аудитория қабылдауы және ақпараттық тәуекелдер бағаланды.

Ғылыми жаңалық – Қазақстандағы AI-фейктерді жүйелі түрде талдаған алғашқы зерттеулердің бірі болуында. Нақты үлгілер кешенді түрде жинақталып, типология ұсынылды. Эмпирикалық талдау аудитория сенім құрылымдары, конспирологиялық ойлауға

бейімділік және ресейлік ақпараттық ағынның ықпалын көрсетті. Платформааралық таралу ерекшеліктері анықталды: WhatsApp – эмоциялық фейктер, TikTok – deepfake видеолары, Telegram – саяси фейктер, Facebook Ads – фишинг.

Зерттеу сондай-ақ медиа сауаттылық деңгейін, фактчекинг тәжірибесін, құқықтық реттеу және цифрлық қауіпсіздік саласындағы олқылықтарды бағалауға мүмкіндік берді. Нәтижелер ұлттық медиасаясатты, цифрлық қауіпсіздік стратегияларын және қоғамдық коммуникация мәдениетін жетілдіруге бағытталған нақты ұсыныстар жасауға ықпал етеді.

Кілт сөздер: жасанды интеллект, жалған ақпарат, қазақ қоғамы, қоғамдық сана, тәуекелдер.

**Кенжегүл Тергембай^{1*}, Акмарал Маманқұл²,
Асылжан Иргусаева³, Жансұлтан Табылды⁴, Алтынай Бейсембаева⁵**

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Казахстан, Астана

²Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Казахстан, Астана

³Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Казахстан, Астана

⁴Малайзийский университет Сямэнь, Малайзия, Джохор-Бару

⁵Тбилисский государственный университет имени Ивана Джавахишвили, Грузия, Тбилиси

Влияние и риски ложной информации, созданной с помощью искусственного интеллекта, в казахском обществе

В статье рассматривается влияние и риски дезинформации, созданной с помощью искусственного интеллекта (AI), на казахстанское общество. На сегодняшний день анализ AI-фейков является одной из наиболее новых и слабо исследованных областей медиазапросов в Казахстане. Цель исследования – определить влияние AI-дезинформации на восприятие общества и оценить связанные с ней риски.

Для анализа применялись качественные и количественные методы, контент-анализ и другие системные подходы. Были изучены одиннадцать образцов дезинформации, что позволило сформировать типологию AI-фейков и оценить скорость их распространения, уровень восприятия аудиторией и частоту информационных рисков.

Научная новизна исследования заключается в том, что это одно из первых системных исследований AI-фейков в Казахстане. Конкретные примеры собраны комплексно, предложена их типология. Эмпирический анализ показал, как доверие аудитории к государственным органам, склонность к конспирологическому мышлению и влияние российских информационных потоков воздействуют на распространение фейков. Также выявлены особенности платформозависимого распространения: WhatsApp – эмоциональные фейки, TikTok – deepfake видео, Telegram – политические фейки, Facebook Ads – фишинг.

Исследование позволяет оценить уровень медиаграмотности, практики фактчекинга, правовое регулирование и цифровую безопасность. Полученные результаты способствуют разработке национальной медиаполитики, цифровых стратегий безопасности и укреплению культуры общественной коммуникации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ложная информация, казахское общество, общественное сознание, риски.

**ҚОҒАМДЫҚ-ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫ МЕН
ӘДІСТЕМЕСІ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-
ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

FTAMP 14.01.45

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2025/iss4pp25-33>

Ж.К.Матжанова¹, Л.Т.Макулова²

¹М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті

²М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті

**ҚАЗАҚ ТІЛІНІҢ СТИЛИСТИКАСЫН МЕҢГЕРТУДЕГІ КОММУНИКАТИВТІК-
ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ӘДІСНАМА**

Мақалада қазақ тілінің стилистикасын меңгертуде коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманың ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – білім алушылардың стилистикалық білімін тек теориялық деңгейде емес, нақты қатысымдық жағдаяттарда тиімді қолдана алу қабілетін қалыптастыру жолдарын айқындау. Коммуникативтік тәсіл тілдік бірліктердің стильдік қызметін мәтін, дискурс және сөйлеу әрекеті аясында танытуға мүмкіндік береді, ал құзыреттілік бағыты білім алушының практикалық нәтижеге бағдарланған дағдыларын (мәтін құрастыру, стильдік таңдау жасау, адресатқа лайық тілдік құралды іріктеу, редакциялау) дамытуға басымдық береді. Мақалада функционалдық стильдерді оқытуда тапсырма-жағдаяттық әдістер, мәтінмен жұмыс, пікірталас, рөлдік ойын, шығармашылық жазылым және рефлексиялық бағалау түрлері ұсынылады. Нәтижесінде білім алушылардың тілдік-стилистикалық құзыреттілігі, сөйлеу мәдениеті, мәтіннің прагматикалық мақсатқа сай ұйымдасуын түсінуі артады деген тұжырым жасалады.

Кілтті сөздер: қазақ тілі стилистикасы, коммуникативтік-құзыреттілік әдіснама, функционалдық стиль, дискурс, мәтінмен жұмыс, стильдік норма, прагматика, сөйлеу мәдениеті, жазылым, редакциялау, қатысымдық жағдаят, тілдік құзыреттілік.

НЕГІЗГІ ЕРЕЖЕЛЕР

Қазіргі білім беру кеңістігінде тіл үйретудің басты нәтижесі – білім алушының тілдік білімді өмірлік жағдаяттарда тиімді қолдана алуы, яғни қатысымдық құзыретті тұлға ретінде қалыптасуы. Осы тұрғыдан келгенде қазақ тілінің стилистикасын оқыту да дәстүрлі «ереже–анықтама–жаттығу» шеңберімен шектелмей, сөйлеу әрекетінің нақты мақсат-міндеттерімен, адресат пен жағдаят талаптарымен, мәтіннің прагматикалық бағдарымен бірлікте жүргізілуі қажет. Стилистика – тілдік құралдардың функционалдық мәнін, стильдік реңкін, нормасын және оларды таңдаудың уәжілігін танытатын сала болғандықтан, оны меңгерту білім алушының жазбаша және ауызша тіл мәдениетін қалыптастыруда, ойды әсерлі, дәл әрі орындылықпен жеткізуінде айрықша қызмет атқарады.

Коммуникативтік-құзыреттілік әдіснама стилистиканы меңгертудің мазмұны мен технологиясын жаңаша қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл әдіснамада білім алушы тек стиль түрлерін жіктеп, терминдерді білуімен шектелмей, әр функционалдық стильдің тілдік бірліктерін орнымен пайдалану, мәтін құрастыру, сөйлеу мақсатына сай тілдік таңдау жасау, стильдік қателерді түзету, мәтінді редакциялау сияқты әрекеттік дағдыларды игереді. Демек, стилистикалық білім «ақпараттық білім» деңгейінен «әрекеттік білімге» ауысып, тілдік

бірліктердің қолданымдық табиғаты мәтін және дискурс аясында танылады. Мұндай бағыт білім алушының академиялық жазылым мәдениетін жетілдіруге, кәсіби-коммуникативтік ортада өзін еркін білдіруіне, әлеуметтік қатынас талаптарына сай сөйлеу стратегияларын қолдануына жол ашады.

Қазақ тілінің стилистикасын оқытуда функционалдық стильдер жүйесін (ауызекі сөйлеу, публицистикалық, ғылыми, ресми-ісқағаздар, көркем әдебиет стилі) қатысымдық жағдаяттармен байланыстыра меңгерту өзекті. Себебі бүгінгі ақпараттық қоғамда мәтін түрлері көбейіп, коммуникация арналары кеңейді: ресми хат-хабар, өтініш, түйіндеме, баяндама, ғылыми мақала, әлеуметтік желідегі пікір, медиа мәтіндер – барлығы да стильдік норманы сақтауды және адресатқа әсер ету құралдарын дұрыс таңдауды талап етеді. Сондықтан стилистиканы оқытудың мақсаты – білім алушының тілдік қорын байыту ғана емес, стильдік талғамын қалыптастыру, мәтіннің мазмұны мен құрылымын коммуникативтік мақсатқа сәйкес ұйымдастыра білу, тілдік бірліктердің экспрессивтік-эмоциялық әлеуетін орнымен қолдану. Осы зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – қазақ тілінің стилистикасын меңгертудегі коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманың тиімді жолдарын айқындап, оны оқу үдерісіне енгізудің әдістемелік негіздерін сипаттау. Аталған мақсатқа қол жеткізу үшін мынадай міндеттер қойылады: стилистиканы оқытудың қазіргі бағыттарын саралау; коммуникативтік тапсырмалар жүйесін құрастырудың ұстанымдарын анықтау; мәтінмен жұмыс, жағдаяттық модельдеу, рөлдік ойын, пікірталас, шығармашылық жазылым, редакциялау сияқты әдістердің мүмкіндігін негіздеу; бағалаудың құзыреттілікке бағытталған өлшемдерін ұсыну. Зерттеудің өзектілігі – қазақ тілін оқытуда тілдік білімнің қолданымдық сипатын күшейту қажеттілігімен, білім алушылардың академиялық және кәсіби коммуникациядағы стильдік сауаттылығын арттыру талабымен айқындалады. Осылайша, қазақ тілінің стилистикасын коммуникативтік-құзыреттілік әдіснама негізінде меңгерту білім алушының мәтін түзушілік қабілетін дамытып, стильдік норманы сақтай отырып, ойды адресатқа лайық жеткізу мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл бағыт тілдік тұлғаның сөйлеу әрекетін жан-жақты жетілдіруге, қазақ тілінің қоғамдық қызметін кеңейтуге және білім беру нәтижелерін құзыреттілік өлшемдері арқылы нақтылауға ықпал етеді.

КІРІСПЕ

Қазақ тілінің стилистикасын меңгертудің ғылыми-әдістемелік негіздері қазақ тіл біліміндегі функционалдық бағыттың қалыптасуымен, әдеби тіл нормасын жүйелеумен, сөйлеу мәдениетін жетілдіру мәселелерімен және мәтін табиғатын лингвистикалық тұрғыдан танумен тығыз байланысты дамыды. Стилистика тілдік бірліктердің мағыналық қырын ғана емес, олардың белгілі бір қатысымдық мақсатқа сай жұмсалуды, стильдік реңкін, әсер ету әлеуетін және мәтін құраудағы таңдалу себептерін қарастыратын сала болғандықтан, оны оқыту жөніндегі зерттеулерде де басты назар тілдік құралды орынды қолдану, адресатқа бейімдеу, жанр талаптарын сақтау, мәтінді құрылымдау және редакциялау сияқты әрекеттік қабілеттерді қалыптастыруға ауысты. Қазақ стилистикасының теориялық қоры көбіне функционалдық стильдер жүйесін анықтау, әр стильге тән лексика-грамматикалық белгілерді айқындау, экспрессивтік-эмоциялық бояудың мәтіндегі қызметін көрсету, әдеби тіл нормаларын сипаттау бағытында жинақталды. Бұл еңбектердің ортақ ұстанымы – стиль құбылысы тілдің «қабат-қабат» құрылымымен ғана шектелмей, қоғамдағы қарым-қатынас қажеттілігімен, сөйлеу жағдаятымен, қатысушылардың рөлімен, мәтіннің мақсаты және жанрлық табиғатымен бірлікте қарастырылуы тиіс деген қағида. Соған сәйкес стилистика тек тілдік категория ретінде емес, коммуникация мәдениетімен сабақтас, практикалық қолданымға бағдарланған білім саласы ретінде сипатталды.[1]

Стилистиканы оқыту әдістемесіне қатысты әдебиеттерде ұзақ уақыт бойы дәстүрлі түсіндірмелі-репродуктивтік модельдің басым болғаны байқалады: функционалдық стильдердің анықтамасы, белгілері, тілдік құралдары беріледі; дайын мәтіндерден стильді танып-ажырату, стильге тән сөздер мен құрылымдарды табу, нормадан ауытқуларды белгілеу сияқты тапсырмалар орындалады. Мұндай тәсіл білім алушының терминологиялық

аппаратын қалыптастырып, стильдік жіктеу мен талдауға үйреткенімен, стильдік таңдау жасаудың уәжін түсіндіру, нақты жағдаятта өз ойын әр стильде құрастыру, мәтінді адресатқа лайық өңдеу, дискурстық талаптарды сақтау сияқты жоғары деңгейлі дағдыларды толық қамти бермейтіні жиі айтылды. Осы олқылықтарды еңсеру мақсатында әдістемелік еңбектерде стилистиканы мәтін лингвистикасымен, тіл мәдениетімен, риторикамен, академиялық жазылыммен және кәсіби қазақ тілі курстарымен кіріктіре оқытудың маңызы атап көрсетіледі. Нәтижесінде стилистика пәнінің мазмұны «стиль түрлерін білу» деңгейінен «стиль құралдарын тиімді қолдану» деңгейіне, одан әрі «қатысымдық міндетті шешуге арналған мәтін өндіру» деңгейіне қарай кеңейгені байқалады.[2]

Коммуникативтік тәсілге негізделген зерттеулер стилистикалық білімді меңгертудің ең ұтымды жолы – тілдік бірліктерді міндетті түрде контекст, жағдаят және адресат талабымен бірге ұсыну екенін дәлелдейді. Коммуникативтік бағытта оқыту барысында тіл үйренуші үшін басты мақсат – грамматикалық құрылымды дұрыс айту ғана емес, ойды белгілі бір ортада, белгілі бір тыңдаушы/оқырман үшін орынды жеткізу, сөйлеудің прагматикалық нәтижесіне қол жеткізу. Осы қағида стилистикада ерекше мәнге ие, өйткені стильдік норманың өзі «орындылық» принципімен тікелей байланысты: бір ортада әсерлі саналатын тілдік құрал екінші жағдайда орынсыз болуы мүмкін. Әдебиеттерде қатысымдық жағдаятты модельдеу арқылы стильді меңгертудің түрлі жолдары ұсынылады: бір мазмұнды әр стильде жаздыру; бір мәтінді басқа адресатқа бейімдеп қайта құрату; ресми құжат тілі мен ауызекі сөйлеудің айырмасын салыстыру; ғылыми мәтінді көпшілікке арналған ақпараттық мәтінге айналдыру; публицистикалық мәтіндегі бағалауыштық бірліктердің әсерін талдау; көркем мәтіндегі экспрессивті тәсілдерді анықтап, соларға ұқсас шағын мәтін құрастыру.[3] Мұндай жұмыс түрлері білім алушының «стильді танып қоюымен» шектелмей, «стильді жасап шығара алуына» мүмкіндік береді. Сонымен бірге коммуникативтік тәсіл интерактивті әдістерді (пікірталас, рөлдік ойын, топтық редакциялау, интервью жүргізу, дебат, презентация) кең қолдануға негіз болады және бұл әдістер стилистикадағы ауызша дискурс талаптарын меңгертуде тиімді саналады.

Құзыреттілікке негізделген білім беру тұжырымдамалары тілдік пәндерді оқытудың нәтижесін нақты әрекеттер арқылы өлшеуді алға шығарады. Осы бағыттағы зерттеулерде коммуникативтік құзыреттілік тек сөйлей алу қабілеті емес, мәтін құрастырудың нормаларын сақтау, жанрлық талаптарды ескеру, тілдік құралдарды мақсатқа сай таңдау, әлеуметтік-мәдени контексті ескеру, ақпаратты сұрыптап беру, дәлелдеу мен аргументация жасау, сөйлеу стратегияларын қолдану сияқты кешенді қабілеттер жиынтығы ретінде түсіндіріледі. Стилистика бұл құзыреттердің бәрімен сабақтас болғандықтан, әдебиеттерде стилистикалық құзыреттілікті қалыптастырудың өзекті компоненттері ретінде мәтіндік (дискурстық) құзырет, прагматикалық құзырет, тіл мәдениеті құзыреті, академиялық жазылым құзыреті аталады. Нақты оқу нәтижелері тұрғысынан алғанда, стилистиканы меңгерген білім алушы адресат пен мақсатқа қарай функционалдық стильді таңдай білуі, тиісті жанрда мәтін құрастыруы (өтініш, өмірбаян/түйіндеме, ресми хат, баяндама, аңдатпа, ғылыми мақала бөлімі, жаңалық мәтіні, пікір, шолу), мәтін тұтастығын сақтау үшін байланыс құралдарын дұрыс қолдануы, логикалық жүйелілікті қамтамасыз етуі, терминдерді орынды пайдалануы, бағалауыштық лексиканы шектей немесе күшейте жұмсауы, стильдік қателерді тауып түзете алуы, мәтінді ықшамдап немесе кеңейтіп, мақсатқа қарай өңдей алуы қажет деген ұстаным жиі кездеседі. Осылайша құзыреттілік бағыты стилистиканы оқытуда «білім–дағды–құндылық» бірлігін қамтамасыз етіп, тілдік таңдаудың мәдени және этикалық астарын да қамтиды.[4]

Стилистика әдіснамасына мәтін лингвистикасы мен дискурс талдаудың ықпалы айқын сезіледі. Қазіргі зерттеулерде стильді тек сөз бен сөйлем деңгейінде талдау жеткіліксіз деп танылып, мәтіннің композициясы, тақырыптық дамуы, абзацаралық байланыстар, ремалық құрылым, ақпараттың берілу реті, авторлық ұстаным, модальдылық, бағалау, адресатқа ықпал ету стратегиялары сияқты өлшемдер стилистикалық талдаудың толыққанды нысанына айналды. Бұл көзқарас оқыту тәжірибесінде «мәтін түзушілік» дағдыны күшейтеді: білім

алушы мәтіннің құрылымдық жоспарын жасап, кіріспе–негізгі бөлім–қорытынды логикасын сақтауға, дәлелдерді жүйелеуге, сілтеме мен цитата қолдану мәдениетін меңгеруге, академиялық адалдық нормаларын ұстануға дағдыланады. Әсіресе ғылыми стильді оқытуда терминологиялық дәлдік, анықтама беру, классификациялау, себеп-салдарлық байланыс құру, тұжырым жасау, бейтарап баяндау, логикалық жалғаулықтар мен байланыстырғыш құралдарды қолдану мәселелері басты назарда болады; ресми-ісқағаздар стилінде стандарттылық, дәлдік, қысқалық, рәсімдік клишелерді орынды қолдану, реквизиттерді дұрыс рәсімдеу; публицистикалық стильде қоғамдық мән, бағалау, экспрессия, оқырманды иландыру тәсілдері; көркем стильде образдылық, бейнелі құралдар, авторлық даралық; ауызекі сөйлеуде еркіндік, диалогтік құрылым, сөйлеу этикеті және прагматикалық икемділік сияқты сипаттар әрекеттік тапсырмалар арқылы меңгертілуі тиіс деген әдістемелік тұжырымдар алға шығады.

Оқыту технологиялары жөніндегі әдебиеттер коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманы жүзеге асыруда тапсырмаға негізделген оқыту, жобалық жұмыс, портфолио, кейс әдісі, проблемалық оқыту, қалыптастырушы бағалау және критерийлік бағалау тиімді екенін көрсетеді. Стилистикада бұлар мәтін өнімін жасау мен жетілдіруге бағытталады: алдымен жағдаят беріліп, мақсат пен адресат айқындалады; содан кейін мәтіннің жанры таңдалып, жоспар құрылады; алғашқы нұсқа жазылады; кері байланыс арқылы стильдік қателер түзетіледі; соңғы нұсқа редакцияланып, дайын өнім ретінде ұсынылады. Бағалау да осы үрдістің әр қадамында жүріп отырады: мәтіннің стильге сәйкестігі, норманың сақталуы, лексика-грамматикалық орындылық, тұтастық пен байланыс, дәлдік, прагматикалық әсер, жанрлық талап, рәсімдеу мәдениеті сияқты критерийлер негізінде өлшенеді. Өзара бағалау мен өзін-өзі бағалау да стильдік рефлексияны күшейтіп, білім алушыға өз мәтініндегі тілдік таңдаудың уәжін дәлелдеуге, «неге бұлай жаздым, басқа жағдайда қалай өзгертер едім?» деген талдауға үйретеді. Бұл стилистиканың тек ереже ретінде емес, мәдени тәжірибе ретінде қалыптасуына ықпал етеді.

Жалпы алғанда, стилистикаға арналған ғылыми және әдістемелік әдебиеттердің даму логикасы бірнеше ортақ үрдісті көрсетеді: функционалдық стильдерді жүйелеу және норманы сипаттаудан мәтіндік-дискурстық талдауға көшу; дайын үлгіні танудан өз мәтінін құрастыруға көшу; тілдік бірлікті контекстен тыс қарастырудан оны жағдаят, адресат, мақсат, жанр бірлігінде қарастыруға көшу; оқыту нәтижесін теориялық білім көлемімен емес, практикалық құзыреттермен өлшеу. Осы үрдістердің тоғысқан жерінде қазақ тілінің стилистикасын меңгертудегі коммуникативтік-құзыреттілік әдіснама орнығады: ол білім алушының стильдік сауаттылығын арттырып қана қоймай, әртүрлі әлеуметтік және кәсіби ортада қазақ тілін орынды, әсерлі, дәл әрі мәдениетті қолданатын тілдік тұлғаны қалыптастыруға бағытталған.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Зерттеу жұмысының материалдары мен әдістері қазақ тілінің стилистикасын меңгертуде коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманың тиімділігін айқындауға бағытталды. Зерттеу материалы ретінде жоғары оқу орындары мен жалпы білім беретін мектептердің жоғары сыныптарында қолданылатын қазақ тілі мен қазақ тілінің стилистикасына арналған оқу бағдарламалары, типтік оқу жоспарлары, оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендер, функционалдық стильдер бойынша ұсынылған мәтіндер, сондай-ақ білім алушылардың ауызша және жазбаша жұмыстарынан (эссе, ресми хат, өтініш, баяндама, пікір, аннотация, ғылыми мәтін үзінділері) алынған тілдік деректер пайдаланылды. Сонымен бірге зерттеу барысында білім алушылардың стильдік қателері бар мәтіндер, редакциялауға арналған үлгілер, қатысымдық жағдаяттар негізінде құрастырылған тапсырмалар, шығармашылық жазылым өнімдері мен рефлексиялық жазбалар да материал ретінде қамтылды.[5]

Зерттеудің эмпирикалық базасы ретінде оқу үдерісінде жүргізілген тәжірибелік-

сараптамалық жұмыс нәтижелері алынды. Тәжірибе барысында қазақ тілінің стилистикасын оқытуда коммуникативтік-құзыреттілікке негізделген тапсырмалар жүйесі әзірленіп, оқу сабақтарына енгізілді. Бұл тапсырмалар нақты қатысымдық жағдаяттарға негізделіп, адресат, мақсат, жанр және стиль талаптарын ескеруге бағытталды. Білім алушыларға бір мазмұнды әртүрлі функционалдық стильде жазу, мәтінді басқа аудиторияға бейімдеу, стильдік қателерді анықтап түзету, мәтінді ықшамдау немесе кеңейту, ресми және бейресми дискурсты салыстыру, ғылыми және публицистикалық мәтіндердің прагматикалық айырмашылықтарын талдау сияқты жұмыстар ұсынылды. Сабақ үдерісінде топтық, жұптық және жеке жұмыс формалары, пікірталас, рөлдік ойын, кейс-жағдаят, жобалық тапсырмалар қолданылды.

Зерттеу әдістері теориялық және эмпирикалық әдістер кешенінен тұрды. Теориялық әдістер ретінде лингвистикалық, психолингвистикалық және педагогикалық әдебиеттерді талдау, салыстыру, жүйелеу және жинақтау тәсілдері қолданылды. Бұл әдістер қазақ тілінің стилистикасын оқытудың ғылыми негіздерін, коммуникативтік және құзыреттілік тәсілдердің мазмұнын, функционалдық стильдер теориясының даму бағыттарын айқындауға мүмкіндік берді. Сондай-ақ отандық және шетелдік әдістемелік еңбектердегі стилистиканы оқыту үлгілерін салыстырмалы талдау арқылы зерттеудің әдіснамалық ұстанымдары нақтыланды.[6]

Эмпирикалық әдістер қатарында педагогикалық бақылау, әңгімелесу, сауалнама, жазбаша және ауызша тілдік өнімдерді талдау, диагностикалық тапсырмалар, қалыптастырушы және қорытынды бағалау нәтижелерін салыстыру әдістері қолданылды. Педагогикалық бақылау білім алушылардың стильдік таңдау жасау қабілетінің, мәтін құрастыру дағдыларының, сөйлеу әрекетіндегі белсенділігінің динамикасын анықтауға мүмкіндік берді. Сауалнама мен әңгімелесу арқылы білім алушылардың стилистикаға деген көзқарасы, стильдік қиындықтары, коммуникативтік тапсырмаларға қатынасы айқындалды. Жазбаша жұмыстарды талдау барысында стильдік нормаға сәйкестік, жанрлық талаптың сақталуы, лексика-грамматикалық орындылық, мәтіннің тұтастығы мен байланысы, прагматикалық әсер сияқты көрсеткіштер негізгі өлшем ретінде алынды.

Зерттеу барысында мәтіндік және стильдік талдау әдістері кеңінен қолданылды. Мәтіндік талдау арқылы функционалдық стильдерге тән тілдік құралдардың мәтін ішіндегі қызметі, олардың коммуникативтік мақсатқа сәйкестігі анықталды. Стильдік талдау барысында бір мәтіннің әртүрлі стильде берілу нұсқалары салыстырылып, тілдік құралдардың таңдалу уәжі мен әсері сипатталды. Сонымен қатар қателерді талдау әдісі арқылы білім алушылар жіберетін стильдік, жанрлық және прагматикалық қателер жүйеленіп, оларды түзету жолдары ұсынылды.[7]

Зерттеу нәтижелерін өңдеуде сапалық және сандық талдау элементтері қолданылды. Сапалық талдау білім алушылардың мәтіндеріндегі стильдік өзгерістерді, тілдік таңдау мәдениетінің қалыптасуын, мәтін құрылымының жетілуін сипаттауға бағытталды. Сандық талдау тапсырмаларды орындау нәтижелерінің көрсеткіштерін салыстыру, стильдік қателер санының азаю динамикасын анықтау мақсатында пайдаланылды. Зерттеу барысында алынған деректерді интерпретациялау коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманың қазақ тілінің стилистикасын меңгертудегі тиімділігін айқындауға және оның әдістемелік мүмкіндіктерін негіздеуге мүмкіндік берді.

НӘТИЖЕЛЕР

Зерттеу нәтижелері қазақ тілінің стилистикасын меңгертуде коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманы жүйелі қолдану білім алушылардың стильдік сауаттылығын сапалық тұрғыдан арттыратынын көрсетті. Ең алдымен, тәжірибелік оқыту барысында білім алушылардың функционалдық стильдерді тек теориялық деңгейде ажыратуымен шектелмей, нақты қатысымдық жағдаятқа сай стильдік таңдау жасай алу қабілеті айқын күшейді. Бастапқы кезеңде көпшілік білім алушы стиль атауларын білу, мәтіннен стиль белгілерін табу сияқты

тапсырмаларды орындай алғанымен, адресат, мақсат және жанр өзгерген кезде мәтінді қайта құрастыруда қиналды: ресми-ісқағаздар стиліне тән стандарт құрылымдарды сақтамау, ғылыми мәтінге бағалауыштық немесе ауызекі элементтерді араластыру, публицистикалық мәтіндегі әсерлеу құралдарын шектен тыс қолдану сияқты құбылыстар жиі байқалды. Коммуникативтік-құзыреттілікке негізделген тапсырмалар жүйесі енгізілгеннен кейін білім алушылардың мәтін құрастыру стратегиясы өзгеріп, олар алдымен коммуникация параметрлерін (кімге, не үшін, қандай арнада, қандай жанрда) айқындауға дағдыланды; соның нәтижесінде тілдік құралды таңдаудың уәжілігі артты.

Зерттеу барысында алынған маңызды нәтиженің бірі – білім алушылардың мәтін түзушілік дағдысының қалыптасу динамикасы. Тәжірибе басында мәтіндер көбіне жоспарсыз, ой қайталануымен, стильдік бірізділіктің бұзылуымен, байланыстырғыш құралдардың тапшылығымен сипатталды. Коммуникативтік жағдаятқа құрылған жазылым тапсырмалары, мәтін құрылымын алдын ала модельдеу, абзацаралық байланысқа арнайы талап қою және редакциялау кезеңін міндетті енгізу нәтижесінде мәтіндерде композициялық тұтастық күшейді: кіріспе–негізгі бөлім–қорытынды логикасы сақталып, тақырыптың дамуы бірізді бола бастады, аргументация жүйеленді. Әсіресе ғылыми стиль элементтерін меңгертуде себеп-салдарлық байланыс, дәлел–дәйек–қорытынды тізбегін құру, бейтарап баяндау, терминді орнымен қолдану дағдылары байқаларлық жақсарды. Бұл құбылыс стилистиканы мәтін деңгейінде меңгертудің тиімді екенін дәлелдейді: стильдік талаптарды жеке сөйлемдерден емес, тұтас мәтін табиғатынан шығарып үйрету білім алушыны өнім жасауға алып келеді.

Ресми-ісқағаздар стилі бойынша жүргізілген жұмыстар да нақты нәтижелер берді. Бастапқыда өтініш, қызметтік хат, түсініктеме сияқты жанрларда сөйлеу тіліне тән еркін құрылым, эмоциялық реңк, артық сөздер, нақты деректің жетіспеуі жиі ұшырасатын. Тәжірибе барысында жанрлық үлгілермен жұмыс, реквизиттерді сақтау, қысқалық пен дәлдік қағидалары, стандарт клишелерді орындылықпен қолдану, сөйлем құрылымын ресмилендіру тәсілдері (есімше/көсемше оралымдар, ырықсыз етіс, хабарлы құрылымның тұрақтылығы) үйретілгеннен кейін білім алушылар мәтінді рәсімдік талапқа сай ұйымдастыра бастады. Бұл нәтиже құзыреттілік тәсілдің «өмірлік қолданым» өлшемін айқын көрсетеді: білім алушылар ресми коммуникацияда жиі кездесетін жанрларды практикалық деңгейде орындауға бейімделді.

Публицистикалық стиль мен қоғамдық-әлеуметтік дискурсқа қатысты тапсырмаларда да оң өзгерістер тіркелді. Алғашқы кезеңде білім алушылар публицистиканы көбіне «әсерлі сөздер» жиынтығы ретінде қабылдап, экспрессияны шамадан тыс қолдануға немесе керісінше, мәтінді ғылыми стильге ұқсатып бейтарап жазуға бейім болды. Кейінірек тақырыпты қоғамдық мәнмен байланыстыру, аудиторияны ескеру, авторлық позицияны дәл әрі мәдени түрде білдіру, бағалауыштық бірліктерді дәлелмен ұштастыру сияқты талаптар енгізілгенде публицистикалық мәтіндердің сапасы артты: пікір мен факт ажыратылды, аргументтің логикалық реті сақталды, риторикалық тәсілдер (сұрақ қою, үндеу, салыстыру, қайталау) орнымен қолданылды. Бұл жерде коммуникативтік әдіснаманың әсері айқын: білім алушы тек тілдік құралды емес, ықпал ету стратегиясын да саналы таңдауға үйренеді.

Зерттеу нәтижелерінің тағы бір маңызды қыры – стильдік қателердің сипаты мен санына қатысты өзгерістер. Тәжірибе басында ең жиі кездесетін қателер мыналар болды: бір мәтін ішінде бірнеше стиль элементін араластыру (стильдік қоспалану); орынсыз бағалауыштық лексика; ауызекі тілдің диалектілік немесе бейресми бірліктерін ресми/ғылыми мәтінге енгізу; терминді дәл қолданбау; мәтіннің адресатына сәйкес емес сөз қолданыс; байланыс құралдарының кемдігі; артық сөзділік және құрылымдық шашыраңқылық. Қалыптастырушы оқыту кезеңінде қателерді талдау, үлгімен салыстыру, «редакциялау чек-парақтарын» қолдану, өзара бағалау арқылы стильдік қателерді тану қабілеті артты. Нәтижесінде білім алушылар тек өз мәтініндегі қатені түзетіп қана қоймай, қателің себебін түсіндіруге, оны болдырмаудың тілдік-стратегиялық жолын ұсынуға көшті. Бұл – стилистикалық білімнің метатілдік деңгейге көтерілгенін көрсететін көрсеткіш: білім

алушы стильді рефлексия нысаны ретінде қабылдай бастайды.

ТАЛҚЫЛАУ

Талқылау барысында алынған нәтижелерді теориялық тұжырымдармен сабақтастыру маңызды. Біріншіден, функционалдық стильдерді коммуникативтік жағдаятпен байланыстыра оқыту стильді «мәтіннің сыртқы белгісі» емес, «қарым-қатынас міндетін шешудің құралы» ретінде тануға мүмкіндік берді. Яғни стильдік білім норманы жаттаудан әрекеттік дағдыға айналды. Екіншіден, құзыреттілік тәсіл енгізілгенде бағалау өлшемі де өзгерді: білім алушының табысы стиль анықтамасын қайталауымен емес, нақты жанрда дұрыс мәтін шығара алуымен, мәтінді адресатқа бейімдеп өңдей алуымен, стильдік қателерді дәл тауып түзете алуымен өлшенді. Үшіншіден, мәтіндік-дискурстық тұрғыдан жұмыс жасау стилистикада ерекше тиімді болды, себебі стильдік талаптардың көпшілігі (дәлдік, қысқалық, логикалық байланыс, әсер ету, рәсімдеу) тек сөйлем деңгейінде емес, тұтас мәтін деңгейінде көрінеді. Сондықтан жоспарлау—жазу—редакциялау—қорғау сияқты кезеңдік жұмыс білім алушының мәтін өндіру мәдениетін қалыптастырады.

Сонымен қатар талқылау барысында бірқатар қиындықтар да анықталды. Коммуникативтік-құзыреттілік тапсырмалар уақытты көбірек талап етеді: мәтін жазу, кері байланыс беру, редакциялау кезеңдері толық орындалмаса, әдістеменің әсері әлсірейді. Кейбір білім алушыларда сөздік қордың тапшылығы мен орфографиялық дағдылардың әлсіздігі стильдік жұмыстың сапасына ықпал ететіні байқалды; сондықтан стилистиканы оқытуда лексикалық минимумды мақсатты толықтыру, тірек құрылымдар мен жанрлық клишелер банкін жасау, үлгі мәтіндермен тұрақты жұмыс қажет. Бұдан бөлек, бағалау кезінде субъективтілік тәуекелі бар: «әсерлі», «орынды», «мәдени» сияқты өлшемдерді нақты критерийге айналдыру үшін рубрика, дескриптор, чек-парақ сияқты құралдардың маңызы жоғары екені анықталды. Өзара бағалау бастапқыда формалды болуы мүмкін, бірақ жүйелі критериймен және мұғалімнің модерациясымен ол біртіндеп тиімді рефлексияға айналатыны байқалды.

Жалпы қорытындылай келгенде, нәтижелер мен талқылаулар коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманың қазақ тілінің стилистикасын меңгертуде өнімді екенін дәлелдейді: білім алушылардың стильдік таңдауы уәжді болды, мәтін құрастыру және редакциялау дағдылары күшейді, функционалдық стильдердің жанрлық талаптарын сақтау деңгейі артты, стильдік қателерді тану және түзету қабілеті дамыды, сөйлеу мәдениеті мен тілдік жауапкершілік қалыптасты. Бұл бағыт стилистиканы оқытудың қазіргі сұранысына сай келеді және жоғары оқу орны мен мектеп тәжірибесінде тілдік тұлғаның коммуникативтік әлеуетін арттырудың тиімді құралы ретінде ұсыныла алады.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорытындылай келе, қазақ тілінің стилистикасын меңгертуде коммуникативтік-құзыреттілік әдіснаманы қолдану білім алушылардың тілдік білімін нақты қатысымдық әрекетке айналдырып, функционалдық стильдерді орынды әрі саналы пайдалануға мүмкіндік беретін тиімді бағыт екені анықталды. Зерттеу барысында стилистика тек теориялық анықтамалар мен стиль белгілерін жаттатумен шектелмей, мәтін құрастыру, адресатқа бейімдеу, жанр талаптарын сақтау, стильдік таңдау жасау және редакциялау сияқты практикалық дағдылар арқылы нәтижелі меңгерілетіні байқалды. Бұл тәсіл білім алушының стильдік сауаттылығын күшейтіп қана қоймай, сөйлеу мәдениетін, тілдік талғамын, мәтіндік ойлауын және коммуникативтік жауапкершілігін қалыптастыруға ықпал етеді.

Тәжірибелік жұмыс нәтижелері коммуникативтік жағдаятқа негізделген тапсырмалар жүйесі енгізілгенде білім алушылардың мәтін түзушілік қабілеті артып, стильдік қателерді тану мен түзету дағдысы қалыптасатынын көрсетті. Әсіресе функционалдық стильдердің талаптарына сай мәтін құрастыру, бір мазмұнды әртүрлі стильде беру, мәтінді басқа аудиторияға қайта бейімдеу, логикалық байланыстарды күшейту, артық сөзділікті қысқарту,

ресми және ғылыми тілдің нормаларын сақтау бағыттарында айқын ілгерілеу байқалды. Сонымен бірге бағалаудың критерийлік және қалыптастырушы сипатта жүргізілуі білім алушыға өз жұмысына рефлексия жасауға, стильдік таңдаудың уәжін түсіндіруге және мәтінді сапалы өңдеуге көмектесетіні дәлелденді.

Осылайша, коммуникативтік-құзыреттілік әдіснама қазақ тілінің стилистикасын оқытуды өмірлік және кәсіби коммуникация талаптарымен ұштастырып, білім алушыны нақты нәтиже беретін тілдік әрекетке бағыттайды. Зерттеу қорытындылары стилистиканы мәтіндік-дискурстық негізде оқыту, тапсырма-жағдаяттық тәсілдерді жүйелеу, жанрлық жазылым мен редакциялау жұмыстарын тұрақты енгізу, бағалауды нақты дескрипторлар арқылы жүргізу қажеттігін көрсетеді. Болашақта бұл бағытты әртүрлі білім деңгейінде (мектеп–колледж–ЖОО) сабақтастықпен қолдану, цифрлық ортадағы жаңа жанрларды (әлеуметтік желі мәтіндері, медиа контент, электронды ресми хат алмасу) стилистика оқытуына кіріктіру және әдістемелік құралдар қорын (тапсырмалар банкі, бағалау рубрикасы, үлгі мәтіндер жинағы) кеңейту зерттеудің практикалық маңызын арттыра түседі.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Әлкебаева Д.А. Қазақ тілінің практикалық стилистикасы (оқу құралы). – Ақтөбе, 2021. ([Pin Up APK][1])
2. Мұратбек Б.К., Айтбенбетова А.Қ. Қазақ тілінің практикалық стилистикасы: оқу құралы. – Алматы: CyberSmith, 2021. – 148 б. ([Rmebrk][2])
3. Ерназарова З.Ш. Қазақ тілін оқытудың әдістемелік мәселелері. – (оқу-әдістемелік материал/дәріс). 2021.
4. «Көпшілік алдында сөз сөйлеуді меңгерту әдістері» және «Сөйлеу әрекетінің төрт дағдысын дамытудың тиімді әдістері» республикалық онлайн семинарларының жинағы. – Астана: «Тіл-Қазына» ҰҒПО, 2023. – 49 б.
5. «Оқытушылардың кәсіби дағдыларын дамытуға және жасанды интеллектіні интеграциялауға бағытталған қазақ тілін оқытудың заманауи әдіс-тәсілдері» республикалық онлайн семинарының жинағы. – Астана: «Тіл-Қазына» ҰҒПО, 2024. – 62 б.
6. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі; Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА. «2023-2024 оқу жылында ҚР жалпы орта білім беру ұйымдарындағы оқу-тәрбие процесінің ерекшеліктері туралы» әдістемелік нұсқау хат. – Астана: Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. – 111 с.
7. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. «Qazaq national school programme» оқу бағдарламалары (қосымша). – 2025. [1]: "Филология ғылымдарының докторы, профессор Д. А.Әлкебаева., әл-Фараби ..." [2]: "РЕСПУБЛИКАНСКАЯ МЕЖВУЗОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА"

Коммуникативно-компетентностный подход в обучении стилистике казахского языка

Ж.К.Матжанова¹, Л.Т.Макулова²

¹Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати

²Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати

В статье рассматриваются научно-методические основы коммуникативно-компетентностного подхода в обучении стилистике казахского языка. Цель исследования заключается в определении путей формирования у обучающихся способности эффективно применять стилистические знания не только на теоретическом уровне, но и в конкретных коммуникативных ситуациях. Коммуникативный подход позволяет раскрыть стилистическую функцию языковых единиц в рамках текста, дискурса и речевой деятельности, а компетентностная направленность ориентирована на развитие практико-ориентированных навыков обучающихся (создание текста, осуществление стилистического выбора, отбор языковых средств в соответствии с адресатом, редактирование). В статье предлагаются такие методы обучения функциональным стилям, как ситуационно-заданные задания, работа с текстом, дискуссия, ролевая игра, творческое письмо и рефлексивное оценивание. В результате делается вывод о повышении языково-стилистической компетентности обучающихся, культуры речи и уровня понимания прагматической

организации текста.

Ключевые слова: стилистика казахского языка, коммуникативно-компетентностный подход, функциональный стиль, дискурс, работа с текстом, стилистическая норма, прагматика, культура речи, письменная речь, редактирование, коммуникативная ситуация, языковая компетентность.

Communicative and competence-based approach to teaching kazakh language stylistics

J.K.Matzhanova¹, L.T.Makulova²

¹Taraz Regional University named after M.H.Dulati

²Taraz Regional University named after M.H.Dulati

The article examines the scientific and methodological foundations of the communicative and competence-based approach to teaching Kazakh language stylistics. The aim of the study is to identify ways of developing learners' ability to effectively apply stylistic knowledge not only at a theoretical level but also in real communicative situations. The communicative approach makes it possible to reveal the stylistic functions of linguistic units within the framework of text, discourse, and speech activity, while the competence-based orientation focuses on developing learners' practice-oriented skills (text production, stylistic choice, selection of language means appropriate to the addressee, and editing). The article proposes such methods for teaching functional styles as situational tasks, text-based activities, discussions, role-playing, creative writing, and reflective assessment. As a result, it is concluded that learners' linguistic and stylistic competence, speech culture, and understanding of the pragmatic organization of texts are enhanced.

Keywords: Kazakh language stylistics, communicative and competence-based approach, functional style, discourse, text-based activities, stylistic norm, pragmatics, speech culture, writing, editing, communicative situation, linguistic competence.

КИБЕРПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ

DOI: <https://doi.org/10.59102/pedagogical/2025/iss4pp34-46>

Д.М. Абилова

Московская международная академия, г. Москва, Россия

Email: abilovad797@gmail.com

В последние годы теория множественного интеллекта получила широкое распространение в сфере преподавания иностранных языков. Что, в свою очередь, повышает качество обучения. Целью данного исследования является изучение влияния упражнений, разработанных на основе теории множественного интеллекта, на качество усвоения английского языка учащимися 9 «А» класса Шымкентской средней школы №17. Методы исследования: наблюдение, педагогический эксперимент и анализ результатов деятельности. В результате было установлено, что применение элементов теории множественного интеллекта благоприятно сказывается на мотивации школьников к обучению, их активности на уроках и степени усвоения знаний.

Использование упражнений и методов обучения, созданных на основе теории множественного интеллекта, повышает качество преподавания иностранного языка, усиливает активность и мотивацию учащихся и способствует лучшему усвоению учебного материала.

Ключевые слова: теория множественного интеллекта, IQ, теория множественного интеллекта в преподавание иностранного языка, ИНЯЗ, ИЯ, ПИЯ (преподавание иностранного языка), ТМИ (теория множественного интеллекта).

ВВЕДЕНИЕ

Понятие «множественный интеллект» появилось в 1983 году; его предложил профессор Гарварда Говард Гарднер. Он изучал одарённых людей и пациентов с повреждённым мозгом более двадцати лет. Психолог заметил: успех ученика зависит не только от природных способностей и интересов, но и от того, каким образом он воспринимает информацию.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теория Гарднера расширяет когнитивную науку и утверждает, что каждый человек уникален. Сначала он выделил семь видов мозговых способностей. В 1999 году добавил восьмую - натуралистический интеллект; книга «Intelligence Reframed» зафиксировала это дополнение. С тех пор говорят о «восьми умах». Гарднер подчёркивает: разнообразие способов мышления нужно замечать и учитывать в классе [Гарднер Х, 1983].

Т. Армстронг поясняет: Гарднер рассматривал каждый тип интеллекта как инструмент, с помощью которого человек собирает и упорядочивает информацию, делая её значимой и доступной [Гарднер Х, 1999].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Жан Пиаже считается одним из самых уважаемых исследователей интеллекта XX века. В своей когнитивной теории развития он описывает интеллект как совокупность

приспособительных процессов, с помощью которых человек упорядочивает и изменяет свой опыт. По Пиаже, интеллект складывается из активного контакта человека с окружающим миром, а главная задача когнитивного развития - создать внутреннюю структуру знаний, обеспечивающую успешное приспособление к действительности. Ключевым термином теории служит схема: это когнитивная структура, через которую воспринимается и обрабатывается информация. Схемы совершенствуются двумя путями. Ассимиляция вплетает новые сведения в уже имеющиеся структуры. Аккомодация перестраивает схемы под влиянием нового опыта. Эти два процесса поддерживают интеллектуальный рост и формирование когнитивных способностей на протяжении всей жизни [Пиаже, 1952].

Пиаже описал четыре последовательные стадии умственного развития. Первая — сенсомоторная — длится с рождения до двух лет. Вторая — предоперациональная — охватывает возраст от двух до семи лет. Третья — конкретных операций — проходит между семью и одиннадцатью годами. Четвёртая — формальных операций — начинается примерно с двенадцати лет и продолжается дальше. Каждая ступень отличается принципиально иным способом мышления. Ребёнок постепенно переходит от действий с предметами и восприятия к способности рассуждать абстрактно и логически. Такая смена способов познания позволяет учителю заранее оценить, какие задания посильны для данного возраста, и подобрать соответствующее содержание обучения. Взгляд Пиаже изменил представление об интеллекте: он показал, что интеллект не задан раз и навсегда, а развивается. Интеллект — это способ упорядочивать жизненный опыт; обучение должно лишь помогать естественным изменениям в голове ребёнка. Эта идея легла в основу дифференцированного и персонализированного обучения.

Х. Гарднер ввёл идею множественного интеллекта, выделив восемь, а позднее девять видов познавательных способностей. Каждый вид показывает особый способ восприятия мира и обработки информации [Гарднер, 1993].

Лингвистический интеллект — это умение точно и выразительно употреблять слова в устной и письменной речи, знание грамматики и литературных форм. Он выходит за рамки школьной грамотности: человек с таким интеллектом способен к художественному и выразительному общению. Поэтому этот вид интеллекта важен для поэтов, писателей и ораторов. В педагогике его развивают, создавая ситуации для активного говорения, письма, разбора текстов и творческого самовыражения. Это формирует коммуникативную компетенцию учащихся.

Музыкальный интеллект — это способность схватывать, понимать и сочинять звуки и ритмы. Он неразрывно связан с чувствами и открывает доступ к эстетическому переживанию. В школе это значит, что музыкальные и ритмические занятия включают в общий процесс: они тренируют слух и исполнительство, одновременно выравнивая когнитивную и эмоциональную сферу ученика.

Логико-математический интеллект обычно называют «научным» складом ума: человек умеет группировать предметы, видеть причину и следствие, строить рассуждения и выдвигать гипотезы. Его нельзя развивать отдельно от других способностей.

Визуально-пространственный интеллект и телесно-кинестетический интеллект показывают, как связаны мыслительные и двигательные способности. Первый даёт способность представлять формы и соотношения предметов в пространстве, что важно архитекторам, дизайнерам, художникам. Второй отвечает за точность движений, чувство тела и пластику; он нужен спортсменам, танцорам, артистам. Педагогический анализ показывает: если включать оба вида интеллекта в урок, учащиеся получают и практические умения, и способность мыслить абстрактно, а также сохраняют связь между рассудочной и чувственной сторонами обучения.

Внутриперсональный и межличностный интеллект охватывают социально-психологическую и эмоциональную стороны личности. Внутриперсональный интеллект помогает человеку разбираться в собственных чувствах и поступках, что развивает

способность к самоанализу и самосовершенствованию. Межличностный интеллект позволяет понимать других людей, управлять общением и работать в команде.

Натуралистический интеллект проявляется в способности замечать, классифицировать и взаимодействовать с природой. Его развитие формирует экологическое мышление, внимательность к деталям и аналитические навыки через практическую работу с объектами окружающей среды. Экзистенциальный интеллект, добавленный позже, отвечает на вопросы о смысле жизни, месте человека во Вселенной и философском осмыслении бытия. В педагогике он помогает развивать критическое мышление, размышления и философский анализ, что способствует формированию зрелого мировоззрения у учащихся [Армстронг, 2009].

Российские исследователи В. Дружинин, В. Загвоздикин и Н. Трофимова составили для каждого вида методические описания. Это позволило перенести теорию в школьную и вузовскую практику.

Белогрудова и Семерикова считают, что теория множественного интеллекта Гарднера даёт научное обоснование целостному подходу в обучении. При таком подходе задействуются оба полушария мозга: не только левое, отвечающее за логику, но и правое, обеспечивая их сбалансированную работу. Сторонники целостного обучения осуждают чрезмерное увлечение развитием логико-математического интеллекта в ущерб другим способам познания мира, а также пренебрежение эмоциональной, эстетической и волевой сторонами личности ребёнка. В школах, придерживающихся целостного подхода к обучению, воспитанию и развитию - например, в вальдорфских - применяют методы, выдерживающие баланс и взаимосвязь между мышлением, чувством и волей. Искусство и практическая деятельность занимают центральное место: художественная работа пронизывает все учебные предметы и служит основой, на которой выстраивается теоретическое знание [Белогрудова, Семерикова, 2019].

Боброва уточняет, что ТМИ-метод преподавания иностранного языка - это подход, в котором цели, задачи и содержание дисциплины «иностраный язык» достигаются с помощью приёмов, упражнений и технологий, выведенных из положений теории множественного интеллекта. Главная цель использования этого метода на уроках - обеспечить условия, при которых личность учащегося сохраняется и развивается одновременно с формированием его умения общаться на иностранном языке [Боброва, 2017].

Евстифеева подчёркивает: прежде чем начинать занятия, опираясь на теорию множественного интеллекта, нужно выделить время, чтобы дети уяснили: каждый человек неповторим и проявляет свои способности по-своему. В течение двух - трёх недель учитель даёт классу разнообразные задания; они помогают ребятам заметить, в чём они сильны и где испытывают затруднения, а педагогу - увидеть своих учеников. Следует чётко разъяснить и детям, и самому учителю, что множественность интеллекта не служит для того, чтобы присваивать ярлыки, а помогает ребёнку обнаружить собственные таланты и умения. Как только дети убедились, что существует много способов проявить себя, учитель должен избегать ситуаций, в которых ребята начнут измерять свои достоинства и недостатки. Главная задача - воспитать в них уверенность, что они способны и сообразительны в любой области и что их умения будут расти, если они задействуют все свои таланты и навыки [Евстифеева, 2018].

ОБСУЖДЕНИЕ

Использовать теорию множественного интеллекта как основу для планирования — значит выстраивать занятия иностранным языком так, чтобы каждому ученику было по силам участвовать и получать пользу [Пирсон, 2008].

Хотя теория множественного интеллекта не требует, чтобы преподаватели ежедневно задействовали каждый тип интеллекта, её ценность заключается в том, чтобы строить занятия так, чтобы студенты раскрывали скрытые способности и таланты [Кристисон, 1999;

Кеннеди, 2000]. Применение МІ-теории в преподавании иностранных языков подразумевает не механическое распределение упражнений по типам интеллекта, а создание условий, в которых каждый учащийся получает шанс проявить свои индивидуальные когнитивные, эмоциональные и сенсомоторные ресурсы.

Лингвистический интеллект развивается через задания, ориентированные на языковые навыки: викторины, дискуссии, аудирование, каллиграфию и творческие студенческие мероприятия. Такие упражнения стимулируют вербальную выразительность, расширяют словарный запас и формируют навыки критического анализа текста. Педагогический анализ показывает, что систематическая работа с лингвистическим интеллектом не только повышает языковую компетенцию, но и способствует развитию когнитивной гибкости и умения абстрактно обрабатывать информацию.

Музыкальный и ритмический интеллект включают в занятия прослушивание мелодий, разбор песен на иноязычном материале и практику музыкально-ритмических упражнений. Работы Раушера, Шоу и Кая показали: музыкальные тренировки усиливают пространственные и переходные умения, одновременно активируя эмоциональные и когнитивные процессы [Чошанов, 2000]. Следовательно, музыкальный интеллект в обучении тренирует не только слух и ритм, но и поддерживает многоканальное восприятие информации, укрепляя ассоциативное и абстрактное мышление.

Визуально-пространственный и логико-математический интеллекты формируют целостное и упорядоченное видение материала. Визуальные упражнения позволяют студентам строить ментальные образы и осмысливать абстрактные понятия; логико-математические задания развивают критическое мышление, умение проследить причинно-следственные связи и систематизировать данные [Андреева, 2006].

Телесно-кинестетический интеллект включают через игровые сценарии, парные и групповые движения, а также упражнения, где главный инструмент - тело. Студенты закрепляют слова и грамматические формы, сразу применяя их в действии. Наппа, Холл и Келлерман показали: когда тело занято, внимание становится устойчивее, контакт с партнёрами проще, а новый материал усваивается быстрее [Напп, 2002; Холл, 2003; Келлерман, 1992].

Межличностный и внутриличностный типы интеллекта отвечают за социально-психологическое развитие. Упражнения на межличностные навыки учат договариваться, выходить из конфликтов и вливаться в коллектив; без этого совместная работа и решение задач в команде невозможны [Крендалл, 1999]. Упражнения на внутриличностные навыки помогают разобраться в себе, увидеть свои сильные и слабые стороны, держать эмоции под контролем; это запускает метапознание и делает обучение автономным [Венден, 1998].

Натуралистический интеллект пробуждается, когда человек работает с природой и средой обитания, размещает объекты на схемах и располагает их по порядку. Ученик рисует карту местности и прикасается к живым или неживым природным объектам; в этот момент слова соединяются с конкретными явлениями и ситуациями, поэтому знания становятся содержательными и пригодными в жизни [Бандура, 1997].

Применяя ТМІ на уроках иностранного языка, учителя строят занятия, куда входят все и где каждому интересно: учитывают разные стили и способности. Ученику, который хорошо воспринимает музыку, проще учить язык через песни и рифмы; ученику с прочным зрительно-пространственным интеллектом помогают картинки и схемы при запоминании слов и правил. Опираясь на знания самих студентов, преподавание языка становится точнее, качество образования растёт, результаты улучшаются. Подобранные тесты и задания уточняют ход урока: выявляют, где ученик силен или ошибается, и помогают оттачивать навыки.

Мы провели эксперимент, чтобы показать, что теория множественного интеллекта помогает учить иностранный язык, и уточнили методику, чтобы повысить успеваемость. Работа проходила во время педагогической практики в средней школе № 17 Шымкент. В исследовании участвовали 10 учеников 9 «А».

Начальный этап состоял из двух частей. Сначала учащиеся выполнили тест, который показал их уровень английского.

Чтобы подобрать диагностические задания, мы проверили тест на языковой уровень в 9 «А» классе. Результаты позволяют подобрать задания, которые помогут ученикам учиться эффективно. В качестве инструмента взяли тест Macmillan: 40 вопросов, ответы выбираются из предложенных вариантов. На всё отводилось 30 минут. Задания шли по нарастающей сложности. Уровень определяли по шкале «Placement test» (Таблица 1).

Таблица 1 - Шкала оценки входного теста

Total score	Level	Level
1-10	Beginner	A1
11-14	Elementary	A1
15-20	Pre-Intermediate	A2
21-27	Intermediate	B1
28-34	Upper-Intermediate	B2
35-40	Advanced	C1

Результаты такие: половина учащихся показала уровень A1, 30% - A2, 20% - B1. По итогам теста в 9 «А» видно, что большинство учеников на уровне A1. Результаты теста показаны на рисунке 1.

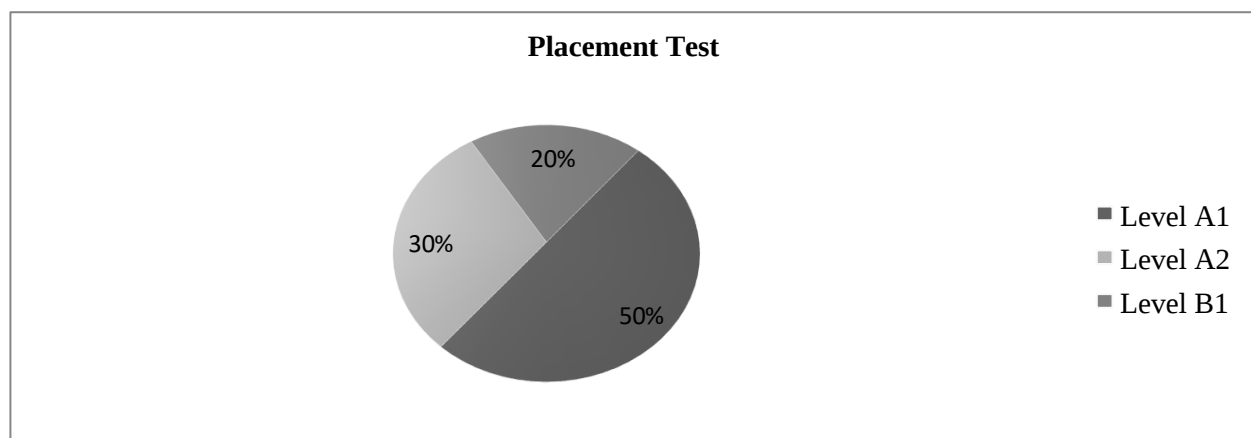


Рисунок 1 – Результаты тестирования

Второй этап - выявление у учеников разных видов интеллекта. Опрос помогает учителю узнать, каким способом каждый ученик воспринимает материал, и подобрать задания под конкретного типа интеллекта. Ученик получает представление о собственных сильных сторонах, а класс становится более разным и включённым.

Мы провели опрос в 9 «А». Участвовали девять человек. Чтобы не создавать трудностей из-за уровня английского, выбрали анкету Лоры Кэндлер «Getting to know you». Учитель получает готовый инструмент, который легко встроить в урок, особенно если он ориентируется на теорию множественного интеллекта. Анкета содержит 23 утверждения. Ученик складывает лист по вертикальной линии так, чтобы восемь столбцов справа оказались сзади. Затем он читает каждое утверждение и ставит балл от 0 (совсем не про меня) до 5 (полностью про меня). После этого лист разворачивают и переносят каждую цифру в соответствующий квадрат той же строки. В завершение им остаётся сложить числа в

каждом столбце; сумма даст общий балл по каждому виду интеллекта. Высшая отметка по одному направлению - 15.

При проверке анкет мы опирались на полученные данные. Большинство учеников справились без ошибок: ни одна строка не осталась без цифры. Задание оказалось простым, поскольку слова подобраны в пределах лексики, доступной классу. Анкета выявила, что у девятиклассников преобладает логико-математический интеллект (Таблица 2).

Таблица 2 – Результаты опроса

Student	The highest points	Intelligence
Student 1	14	Bodily-kinesthetic
Student 2	9	Intrapersonal
Student 3	15	Logical-Mathematical
Student 4	8	Visual
Student 5	12	Musical
Student 6	10	Logical-Mathematical
Student 7	13	Interpersonal
Student 8	14	Linguistic
Student 9	12	Linguistic
Student 10	13	Logical-Mathematical

Завершив начальный этап, мы убедились в необходимости формирующего этапа. Уровень языка установили тестом на владение английским. Кроме того, мы выявили интеллектуальные склонности учеников; теперь ясно, к чему стремиться на уроках и в планировании.

Мы решили создать среду ТМИ для учащихся во время работы с уроками. В результате мы планируем достичь более высокого уровня английского языка и повысить общую эффективность обучения. Мы провели 5 уроков, и каждый из них был направлен на активацию различных МИ учащихся, что дополнительно поможет учащимся работать над своими слабостями и сильными сторонами.

На первом этапе эксперимента мы разработали комплекс мероприятий, направленных на применение логико-математического интеллекта учащихся с целью формирования у них лингвистических способностей в рамках преподавания английского языка в 9-м классе. Мы решили начать с этого типа интеллекта, опираясь на результаты опроса, полученные на начальном этапе.

Урок 1 планировался и проводился в соответствии со школьной программой. При разработке задач мы опирались на упражнения, созданные Говардом Гарднером, Томасом Армстронгом и Рольфом Палмбергом. Все книги были использованы для выявления и улучшения способностей учащихся и, кроме того, помогают лучше работать во время изучения любого предмета. Разработанные задания применялись на разных этапах урока, чтобы оценить эффективность комплекса упражнений. При разработке задач мы уделяем много внимания тому, чтобы сделать задачи более аутентичными и привлекательными для каждого типа интеллекта.

На первом этапе, до чтения, учащимся показали задание «Mary's Puzzle» - отрывок из книги Сэнфорда и Гаррода «Понимание письменного языка», направленный на развитие логического интеллекта. Задание тренирует критическое мышление и умение находить разные значения слов и фраз. Его используют до, во время или после работы с текстом на занятии иностранным языком.

Выполнение разбили на шаги. Мы раздали листы с текстом и вопросами; учащиеся прочитали вслух первый вопрос, записали ответ на месте, выделенном в листе: «Кто такая Мария?» и обосновали его. Далее обсудили ответы в парах или группах по три-четыре человека. Потом прочитали второе предложение и ответили на тот же вопрос: «Кто такая Мэри?» Мы напомнили, что повторять прежний ответ не нужно, стоит поискать другое объяснение.

Этапы 3, 4 и 5 повторяли прежний порядок: читать, думать, писать, обсуждать. На пятом предложении студенты отвечали «правильно» или «неправильно» на вопрос «Кто такая Мэри».

По окончании листы с заданиями собрали для проверки. Мы подсчитали, сколько правильных ответов ученики дали на этапе до чтения, и занесли данные в Таблицу 3.

Таблица 3 – Ответы учащихся на логическую задачу на этапе предварительного чтения

Students	Guesses
Student 1	Secretary
Student 2	Teacher
Student 3	Student
Student 4	Teacher
Student 5	Student
Student 6	Student
Student 7	No one
Student 8	Teacher
Student 9	Secretary
Student 10	Teacher

Правильно ответили и осмыслили задание только два человека; большинство не усвоили основную мысль. Это показало слабое проявление логического интеллекта на стадии предварительного прочтения.

На втором этапе студенты читали текст. Задания проверяли языковые навыки: во время чтения они выписывали новые слова в словарь.

Затем начался пост-читательский этап. Мы дали задание, направленное на развитие логико-математических способностей. Упражнение называлось «Lost in the concert» и было разработано нами.

Задача – проверка. После объяснения темы и новых слов надо убедиться, что ученики запомнили словарь. Мы просим назвать предметы, которые встречаются на концерте. Работают ученики по одному или вдвоем. В рабочем листе спрятано 11 слов по теме; нужно найти каждое и обвести.

Мы раздали листы и сказали: в сетке спрятано 11 слов - это то, что обычно видят на концерте. Слова идут в любом направлении: слева направо, сверху вниз, по диагонали, в обратную сторону. На поиск отведено 5 минут. Когда большинство закончило, мы собрали группы по 3 - 4 человека; в них ученики сверяют найденные слова.

Так мы завершаем тренировку логико-математических навыков при работе с иностранным текстом. Почти все нашли все слова; это показывает, что задание поняли и справились. После чтения мы подсчитали результаты и озвучили общую статистику.

По итогам задания на чтение видно: учащиеся с логико-математическим складом ума справились с задачей. Задания такого рода тренируют критическое мышление; умение решать дедуктивные задачи становится частью образования. Чтобы отследить успеваемость на этапе формирования, мы построили диаграмму различий между этапами (Рисунок 2).

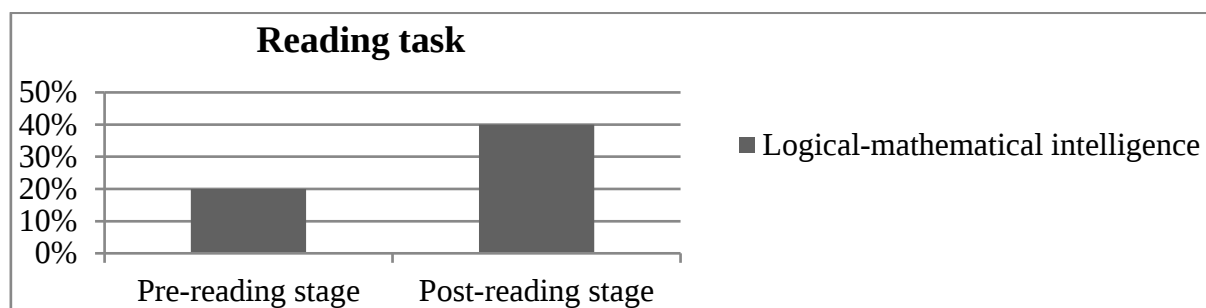


Рисунок 2 – Результаты критического мышления учащихся на этапе до и после чтения

Вначале большинство студентов показали низкие результаты в задачах чтения, требующих критического мышления. На втором этапе формирования логического интеллекта отметили рост: показатели после чтения оказались на 20% выше, чем до чтения.

Третий урок в 9 «А» назывался «Написание электронного письма другу». Мы использовали три вида интеллекта: логико-математический, музыкальный и телесно-кинестетический; они присутствовали в каждом задании. Начали с повторения лексики предыдущих уроков: проверяли словарный запас и логические навыки при решении проблемы. Цель - заставить учащихся использовать пройденный словарь и развивать логическое и критическое мышление.

В эксперименте участвовали 10 студентов. Им предложили работать поодиночке и дали упражнение-головоломку под названием «В шкафу». Сначала мы повторили весь словарь по теме «Мода и одежда». Потом объяснили задачу: найти слово, спрятанное внутри семи предложений или отдельных слов. Скрытое слово целиком помещается в одном слове или располагается через границы слов. Мы показали пример: в слове «education» прячется «cat», а в фразе «he cannot work» прячется «two». Большинство студентов сразу поняли задание и заинтересовались: у них преобладает логико-математический интеллект, и они уже решали подобные задачи. Наша цель - поднять мотивацию на уроке иностранного языка и развить лингвистические навыки с помощью упражнений, опирающихся на умение решать задачи.

После сбора работы мы перешли к следующему заданию: написать электронное письмо с приглашением друга на день рождения. Задание проверяет внутриперсональные способности: умение видеть свои сильные и слабые стороны, учиться самому и оценивать собственные знания. Критерий для письма: сообщить, где и когда праздник по случаю рождения, и добавить свой телефон, адрес, имя. На всё дали 7 минут. Пока писали, в классе тихо играла «Für Elise» Бетховена; музыка не мешала, а помогала держаться спокойнее и сосредоточиться. В конце урока учащиеся сказали, что занятие понравилось.

Заключительным этапом эксперимента стал контрольный этап. На этом этапе требовалось установить, как применение теории множественного интеллекта отразилось на

результатах учащихся в изучении языка. Чтобы выяснить, насколько повысился уровень владения английским языком у учеников 9 «А» класса, был проведён второй входной тест. Он включал 40 вопросов, направленных на проверку эффективности проведённой экспериментальной работы. Задания проверяли грамматические навыки учащихся и знание лексики, изученной в ходе эксперимента. После завершения теста работы были проверены, и оценки выставлялись по традиционной системе. Результаты эксперимента собраны и представлены в Таблице 4.

Таблица 11 – Результаты входного тестирования на контрольном этапе

Students	Results in points	Level	Grades
Student 1	17	A2	7
Student 2	15	A2	7
Student 3	22	B1	9
Student 4	15	A2	7
Student 5	18	A2	7
Student 6	27	B1	10
Student 7	14	A1	7
Student 8	26	B1	9
Student 9	20	A2	8
Student 10	9	A1	6

После этого сравнили результаты начальных и контрольных этапов. На рисунках 3 и 4 видна заметная разница.

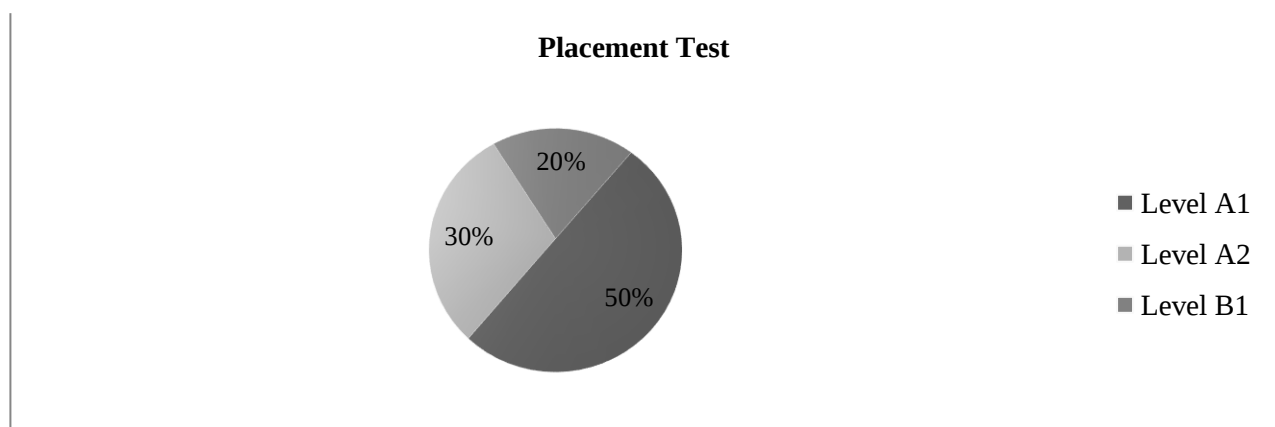


Рисунок 3 – Результаты входного теста на начальном этапе

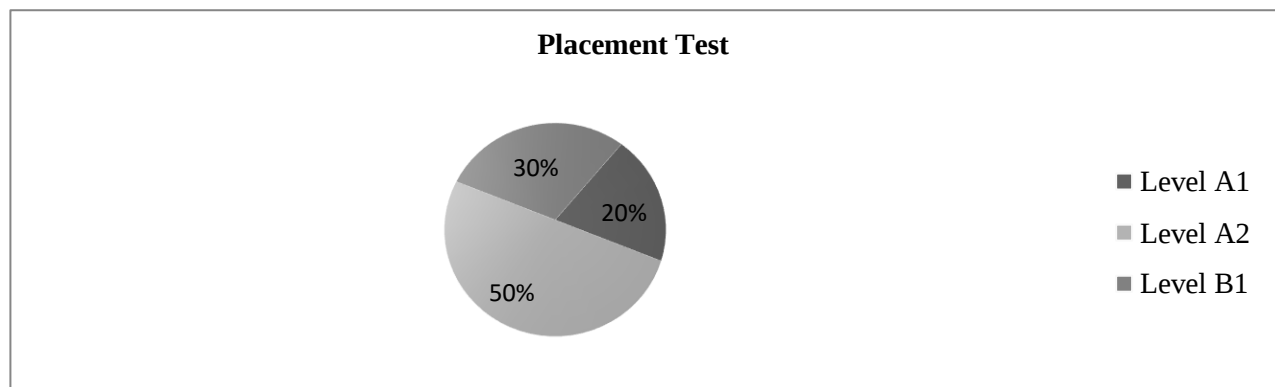


Рисунок 4 – Результаты входного теста на контрольном этапе

Сравнительный анализ показал, что после эксперимента общий уровень английского у учеников девятых классов заметно вырос. У большинства он стал выше, чем в начале эксперимента. Вначале лишь 20% достигли уровня B1, после формирующего этапа - уже 30 %. На старте 50% находились на уровне A1, к контрольному этапу их доля снизилась до 20%.

Эксперимент подтвердил: если на каждом уроке систематически применять задания, опирающиеся на разные типы множественного интеллекта и подобранные под интересы и способности конкретного ученика, улучшаются навыки чтения, письма, говорения и объём словаря. Ученики сохраняют устойчивый интерес к урокам английского, значит, теория множественного интеллекта эффективна при обучении иностранному языку.

Мы проверили последний опрос на выявление видов интеллекта после формирующего этапа. Результаты опросника о множественном интеллекте до и после показаны на рисунке 5.

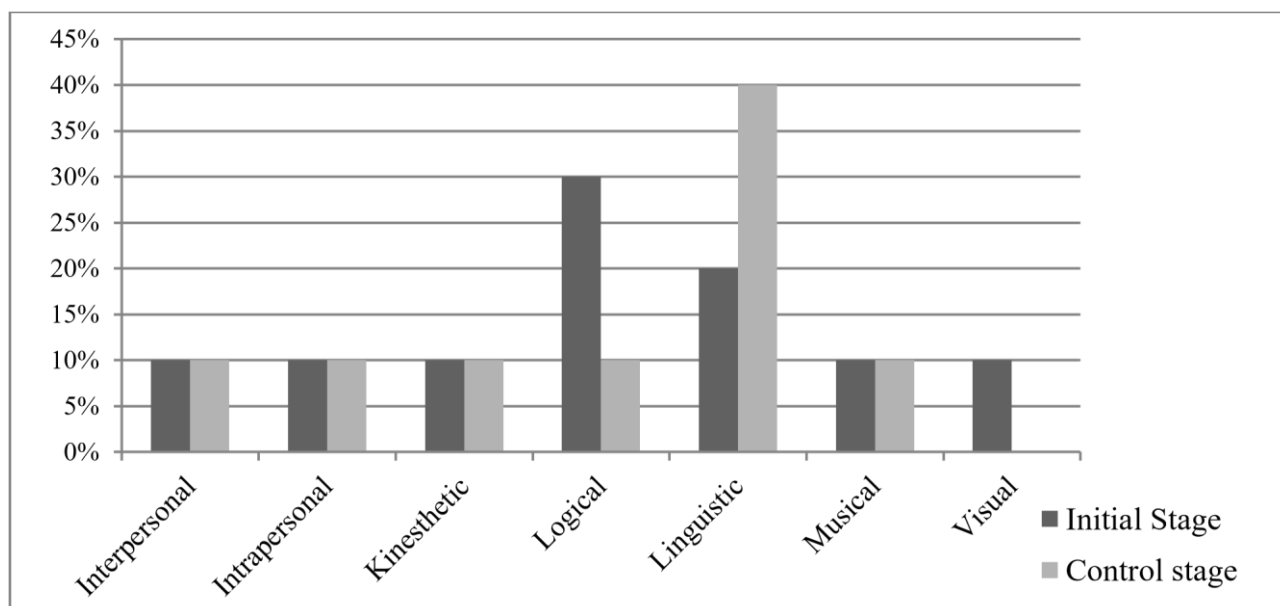


Рисунок 5 – Результаты опроса по множественному интеллекту на начальном и контрольном этапах

После эксперимента большинство отнесли себя к лингвистическому типу; это подтверждает нашу задачу. До начала работы 30% считали своим главным типом логический. В ходе эксперимента мы проводили занятия, развивающие все виды интеллекта, однако приоритет оставался за языковыми навыками и интересом к иностранным языкам. Как показали ответы, приоритет достигнут: большинство учеников отмечают, что их речевые способности и интерес выросли сильнее, чем когда-либо ранее.

С помощью упражнений, выстроенных по теории множественного интеллекта, учащиеся задействуют разные виды разума. Это повышает их интерес к уроку и улучшает успеваемость. Мы отобрали задания, которые точно соответствуют школьной программе, и ввели их в класс иностранного языка. После внедрения уровень владения языком и общие оценки заметно выросли. Работа показала: предложенный набор упражнений тренирует письмо, речь, чтение, восприятие речи на слух и употребление лексики, одновременно укрепляя знания по темам и сохраняя высокую мотивацию. Теория множественного интеллекта удобно встраивается в курс иностранного языка: она учитывает личные особенности каждого ученика и даёт возможность осваивать язык осознанно, с пользой и творчески.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив литературу и собственные данные, мы установили: уроки английского, которые строятся на разных видах интеллекта, поднимают интерес и мотивацию учеников девятых классов. В дальнейшем планируем использовать такие задания регулярно, размещая их на всех этапах урока, чтобы процесс обучения языку становился всё эффективнее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. №3. С. 78-86.
2. Арнольд Дж. Эмоции в изучении языка. Кембридж: Cambridge University Press, 1999. 270 с.
3. Армстронг Т. Множественные интеллекты в классе. 3-е изд. Александрия, Вирджиния, США: ASCD, 2009. 258 с.
4. Бандура А. Самоэффективность: реализация контроля. Нью-Йорк: Freeman, 1997. 610 с.
5. Белогрудова В.П., Семерикова А.В. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера и её принципиальное значение для современного образования. Статья конференции/журнала. 2019.
6. Боброва Т.О. Теория множественного интеллекта Х. Гарднера в обучении иностранному языку в средней школе. Материалы международной конференции, 2017. Резюме и выдержки доступны на педагогических порталах.
7. Кристисон М., Кеннеди Д. Множественные интеллекты: теория и практика в обучении взрослых ESL. Калифорния: ERIC, 1999. 140 с.
8. Чошанов М. ТМИ — Теория множественности интеллекта // Директор школы. 2000. №2. С. 12-16.
9. Крандолл Дж. Совместное изучение языка и аффективные факторы. В: Арнольд Дж. (ред.), Эмоции в изучении языка. Кембридж: Cambridge University Press, 1999. С. 226-245.
10. Евстифеева О.В. Способы применения теории множественности интеллекта в школе. Методическая статья по планированию уроков и диагностике. Б/д.
11. Гарднер Х. Структуры ума: теория множественных интеллектов. Нью-Йорк: Basic Books, 1983. 528 с.
12. Гарднер Х. Множественные интеллекты: теория и практика. Нью-Йорк: Basic Books, 1993. 304 с.
13. Гарднер Х. Переосмысление интеллекта: множественные интеллекты для XXI века. Нью-Йорк: Basic Books, 1999. 320 с.
14. Келлерман С. «Я понимаю, что вы имеете в виду»: роль кинесического поведения в слушании и его значение для изучения языка // Applied Linguistics. 1992. Т. 13, №3. С. 239-258.

15. Напп М., Холл Дж. Невербальная коммуникация в человеческом взаимодействии. 5-е изд. Бостон: Wadsworth, 2002. 530 с.
16. Пайвио А. Ментальные представления: подход двойного кодирования. Оксфорд: Oxford University Press, 1986. 322 с.
17. Пирсон С. Пробуждение внутреннего «Я»: развитие эмоционального интеллекта для полноценной жизни. Нью-Йорк: McGraw-Hill, 2008. 270 с.
18. Пиаже Ж. Происхождение интеллекта у детей. Нью-Йорк: International Universities Press, 1952.
19. Раушер Ф., Шоу Г., Ки К. Музыка и выполнение пространственных задач // Nature. 1993. Т. 365, №6447. С. 611.
20. Венден А. Стратегии обучения для самостоятельности учащихся. Лондон: Prentice-Hall, 1998. 220 с.

Оқыту сапасын жақсарту үшін шет тілін оқытудағы бірнеше интеллект теориясы

Д.М. Абилова

Москова халықаралық академиясы, Москва қаласы, Ресей Федерациясы

Email: abilovad797@gmail.com

Соңғы жылдары бірнеше интеллект теориясы шет тілдерін оқыту саласында кеңінен қолданыла бастады. Бұл өз кезегінде оқу сапасын арттырады. Бұл зерттеудің мақсаты Шымкент №17 орта мектебінің 9 "А" сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру сапасына көп интеллект теориясы негізінде әзірленген жаттығулардың әсерін зерттеу болып табылады. Зерттеу әдістері: бақылау, педагогикалық эксперимент және қызмет нәтижелерін талдау. Нәтижесінде бірнеше интеллект теориясының элементтерін қолдану оқушылардың оқуға деген ынтасына, олардың сабақтардағы белсенділігіне және білімді игеру дәрежесіне жағымды әсер ететіндігі анықталды. Бірнеше интеллект теориясынан алынған жаттығулар мен оқыту әдістерін қолдану шет тілін оқыту сапасын жақсартады, оқушылардың белсенділігі мен мотивациясын арттырады және оқу материалын жақсы меңгеруге ықпал етеді.

Түйінді сөздер: көп интеллект теориясы, IQ, көп интеллект теориясы шет тілін оқыту, ИНЯЗ, ИЯ, Пиа (шет тілін оқыту), ТМИ (көп интеллект теориясы).

The theory of multiple intelligence in teaching a foreign language to improve the quality of teaching

¹Abilova D.M.

Moscow International Academy, Moscow, Russia

Email: abilovad797@gmail.com

Over the past years, multiple intelligences as a theory of knowledge in foreign language teaching have become popular. This shows the relevance of applying the various forms of intelligences of students which, consequently, serves to enhance the standard of learning. This study aims to learn the influence of exercises founded on theory of multiple intelligence on achieving the knowledge of English by the students of the 9th "A" class pupils of Shymkent Secondary School No. 17. Techniques of observation, pedagogical experiment and study of learning outcomes were applied in the process. Consequently, it turned out that the use of the elements of the theory of multiple intelligence positively influences the motivation of students, their classroom performance and efficiency of the educational content assimilation.

Hypothesis. The use of tasks and teaching methods based on the multiple intelligences theory improves the quality of education and, accordingly, reflects the growth of anticipation and motivation of school learners.

Key words: theory of multiple intelligence, IQ, theory of multiple intelligence in teaching a foreign language, FL, FLT, TFL (teaching a foreign language), TMI (theory of multiple intelligence).

References

1. Andreeva I.N. Emotional intelligence: research of the phenomenon // Voprosy psikhologii, 2006. №3.: 78–86.
2. Arnold J. Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 270 p.
3. Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom. 3rd ed. Alexandria, Virginia, USA: ASCD, 2009. 258 p.
4. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997. 610 p.
5. Belogradova V.P., Semerikova A.V. Theory of Multiple Intelligences by H. Gardner and its fundamental significance for modern education. Conference/Journal article, 2019. Read: CyberLeninka.
6. Bobrova T.O. Theory of Multiple Intelligences by H. Gardner in teaching a foreign language in secondary school. Materials from International Conference, 2017. Summary and extracts available on pedagogical portals.
7. Christison M., Kennedy D. Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL Education. California: ERIC, 1999. 140 p.
8. Choshanov M. TMI — Theory of Multiple Intelligences // Direktor shkoly, 2000. №2.: 12–16.
9. Crandall J. Collaborative Language Learning and Affective Factors. In: Arnold J. (Ed.), Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.: 226–245.
10. Evstifeeva O.V. Methods of applying the theory of multiple intelligences in school. Methodological article describing lesson planning and diagnostics. B/D. Read: CyberLeninka.
11. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983. 528 p.
12. Gardner H. Multiple Intelligences: Theory in Practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
13. Gardner H. Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books, 1999. 320 p.
14. Kellerman S. “I Understand What You Mean”: The Role of Kinesic Behavior in Listening and Its Significance for Language Learning // Applied Linguistics, 1992. Vol. 13, №3.: 239–258.
15. Napp M., Hall J. Nonverbal Communication in Human Interaction. 5th ed. Boston: Wadsworth, 2002. 530 p.
16. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach. Oxford: Oxford University Press, 1986. 322 p.
17. Pearson S. Awakening the Inner “I”: Developing Emotional Intelligence for a Fuller Life. New York: McGraw-Hill, 2008. 270 p.
18. Piaget J. The Origins of Intelligence in Children. New York: International Universities Press, 1952.
19. Rauscher F., Shaw G., Ky K. Music and spatial task performance // Nature, 1993. Vol. 365, №6447.: 611.
20. Wenden A. Learning Strategies for Learner Autonomy. London: Prentice-Hall, 1998. 220 p.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ– СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ – INFORMATION ABOUT AUTHORS

Асаходжаева И.Ф –«8D01721- Шетел тілі педагогтарын даярлау» мамандығы бойынша 1 - курс докторанты, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы қ.

Асанходжаева И.Ф - Докторант 1 –курса по специальности «8D01721- Подготовка преподавателей иностранных языков» в Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г.Алматы.

Assankhojayeva I. F – 1st year PhD doctoral student in the specialty "8D01721- Training of foreign language teachers" at Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages. city of Almaty

Джусубалиева Д.М - Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, педагогикалық ғылымдар докторы, профессор, Алматы қ.

Джусубалиева Д.М - доктор педагогических наук, профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. г.Алматы

Dzhusubaliyeva D. M – doctor of pedagogical sciences, professor at Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, city of Almaty

Кенжегүл Тергембай - Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық универсиеті, Қазақстан, Астана қ.

Кенжегул Тергембай – Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Казахстан, г.Астана.

Kenzhegul Tergembay – PhD, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana.

Ақмарал Маманкүл - Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық универсиеті, Қазақстан, Астана қ.

Ақмарал Маманкул – Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Казахстан, г.Астана.

Akmaral Mamankul – PhD, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Асылжан Иргусаева- Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық универсиеті, Қазақстан, Астана қ.

Асылжан Иргусаева- Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Казахстан, г.Астана.

Asylzhan Irgusaeva – Doctoral student, Faculty of journalism and Social Sciences, L.N. Gumilev Eurasian National University, Yanushkeevich str., Astana, Kazakhstan,

Жансұлтан Табылды – Малайзия Сямень университеті, Малайзия, Джохор-Бару

Жансултан Табылды – Малайзийский университет Сямэнь, Малайзия, Джохор-Бару

Zhansultan Tabyldy – student, Xiamen University Malaysia, Johor Bahru, Malaysia.

Алтынай Бейсембаева – Иване Джавахишвили атындағы Тбилиси мемлекеттік университеті, Грузия, Тбилиси

Алтынай Бейсембаева – Тбилисский государственный университет имени Иване Джавахишвили, Грузия, Тбилиси

Altynay Beisembayeva – student, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Tbilisi, Georgia

Матжанова Ж.К – М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Қазақстан, Тараз қ.

Матжанова Ж.К– Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати, Казахстан, г. Тараз
Matzhanova J.K – Taraz Regional University named after M.H.Dulati, Kazakhstan, Taraz

Макулова Л.Т – М.Х.Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Қазақстан, Тараз қ.
Макулова Л.Т– Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати, Казахстан, г. Тараз
Makulova L.T – Taraz Regional University named after M.H.Dulati, Kazakhstan, Taraz

Абилова Д.М – Москва халықаралық академиясы, Москва қаласы, Ресей Федерациясы
Абилова Д.М –Московская международная академия, г. Москва, Россия
Abilova D.M – Moscow International Academy, Moscow, Russia

МАЗМҰНЫ–СОДЕРЖАНИЕ – CONTENT

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Ф. Асанходжаева, Д.М.Джусубалиева. Жасанды интеллектті білім беру үдерісіне енгізу арқылы шетел тілі оқытушыларының лингводидактикалық құзыреттіліктерін қалыптастыру	3
К.Tergembay, A.Mamankul, A.Irgusaeva, Zh.Tabyldy, A.Beisembayeva. Impacts and risks of fake information generated by artificial intelligence in kazakh society.....	16

ҚОҒАМДЫҚ-ГУМАНИТАРЛЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Ж.К.Матжанова, Л.Т.Макулова. Қазақ тілінің стилистикасын меңгертудегі коммуникативтік-құзыреттілік әдіснама.....	25
---	----

КИБЕРПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Д.М. Абилова. Теория множественного интеллекта в обучении иностранному языку для повышения качества преподавания	34
---	----

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ– СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ – INFORMATION ABOUT AUTHORS	47
---	-----------