

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh national pedagogical university

ХАБАРШЫ

«Көптілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясы
Серия «Полиязычное образование и иностранная филология»
Series «Multilingual Education and Philology of Foreign Languages»
№1(53), 2026

Алматы, 2026

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh national pedagogical university

ХАБАРШЫ

«Көптілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясы
Серия «Полиязычное образование и иностранная филология»
Series «Multilingual Education and Philology of Foreign Languages»
№1(53), 2026

Алматы, 2026

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ

«Көптілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясы №1(53), 2026 ж.

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2013 ж. бастап шығады

Бас редактор:

Т.Т. Аяпова – ф.ғ.д., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ

Редакция алқасы:

Бас редактордың орынбасары:
Ж.Б. Курмамбаева – PhD, қауымд. профессор
м.а. Абай атындағы ҚазҰПУ

Ғылыми редакторлар:

С.К. Иватов – PhD, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Ж.Б. Жауыншиева – PhD, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ;

С.С. Есімқұлова – пед. ғыл. магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ;

О.А. Исмаилова – пед. ғыл. магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ;

Ж.А. Оралқанова – пед. ғыл. магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ;

Жауапты хатшы:

С.Балтабай – докторант,
Абай атындағы ҚазҰПУ;

Редакциялық алқа мүшелері:

Ж.А. Абуов – ф.ғ.д., проф.,
Абай атындағы ҚазҰПУ

Б.Е. Букабаева – ф.ғ.к., доцент,
Сәтбаев ат. ҚазҰТУ

З.А. Кемелбекова – ф.ғ.к., доцент
Абай атындағы ҚазҰПУ

Г.О. Сейдалиева – PhD, қауымд. профессор
м.а., Абай атындағы ҚазҰПУ

Али Али Шабан – PhD, AlAzhar University,
Kaup (Egypet)

Дэвис Брент – PhD, профессор (АҚШ)

Ханс Шахл – профессор, Private Pedagogical
University Линц (Австрия)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2026

Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде 2013 жылы ақпанның 12-де тіркелген №13343-Ж

Басуға 30.03.2026 қол қойылды.
Пішімі 60x84¹/₈. Көлемі 6,0 е.б.т.
Тапсырыс 252.

050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13.

Абай атындағы ҚазҰПУ
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

М а з м ұ н ы
С о д е р ж а н и е
Content

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

- Баймуратова И.А., Исабаева Б.** Ауызша аударма жұмысының кейбір мәселелері 5
- Баймуратова И.А., Исабаева Б.** Некоторые проблемы устного перевода 5
- Vaimuratova I.A., Issabayeva B.** Some issues in oral interpreting
- Жұбанова К.Х., Баймуратова И.А.** Білім берудегі жасанды интеллект: ЖОО жағдайындағы мүмкіндіктері, тәуекелдері және даму бағыттары..... 9
- Жұбанова К.Х., Баймуратова И.А.** Искусственный интеллект в образовании: возможности, риски и направления развития в сфере высшего образования 9
- Zhubanova K.Kh., Vaimuratova I.A.** Artificial intelligence in education: opportunities, risks, and development directions in higher education
- Оспанов Е.Т., Амангельдинова А.Д.** Ағылшын тілін оқытуда кейс-стади әдісінің тиімділігі 13
- Оспанов Е.Т., Амангельдинова А.Д.** Исследование эффективности кейс-метода в обучении английскому языку 13
- Ospanov E.T., Amangeldinova A.D.**, A case study on the effectiveness of case-based learning in teaching english
- Алпысбаева А.Е., Манапбаева Ж.Ж., Тлеулинова М.Б.** Өлең аудармасының тарихы: мәдени сабақтастық пен поэтикалық интерпретация дәстүрі..... 23
- Алпысбаева А.Е., Манапбаева Ж.Ж., Тлеулинова М.Б.** История перевода поэзии: традиции культурной преемственности и поэтической интерпретации 23
- Alpysbayeva A.E., Manapbayeva Zh.Zh., Tleulinova M.B.** The history of poetry translation: traditions of cultural continuity and poetic interpretation
- Жақсылықов Д.** Когнитивтік тәсіл - 10–11 сыныптардағы ағылшын тілі сабақтарында коммуникативтік дағдыларды дамыту құралы..... 28
- Жақсылықов Д.** Когнитивный подход как средство развития коммуникативных навыков на уроках английского языка в 10–11 классах 28
- Zhaksylykov D.** Ways Kazakhstani teachers facilitate communicative competence in English classrooms
- Қажым Ә.С., Молдабаева Қ.Е.** ПРАКТИКА.АІ қолданбасы арқылы білім алушылардың ағылшын тіліндегі сөйлеу дағдыларын дамыту..... 34
- Қажым Ә.С., Молдабаева Қ.Е.** Развитие навыков

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Полиязычное образование и иностранная филология» №1(53), 2026 г.

Периодичность – 4 номера в год. Выходит с 2013 года.

Главный редактор:

Аяпова Т.Т. – д.ф.н., профессор
КазНПУ имени Абая

Редакционная коллегия:

Зам. главного редактора:

Курмамбаева Ж.Б. – PhD, и.о.
ассоциированный профессор
КазНПУ имени Абая

Научные редакторы:

Иватов С.К. – PhD, ст. преподаватель,
КазНПУ имени Абая

Жауыншиева Ж.Б. – PhD, ст. преподаватель,
КазНПУ имени Абая

Есимкулова С.С. – магистр пед.наук,
ст. преподаватель
КазНПУ имени Абая

Исмаилова О.А. – магистр пед.наук,
ст. преподаватель
КазНПУ имени Абая

Оралканова Ж.А. – магистр пед.наук,
преподаватель, КазНПУ имени Абая

Ответственный секретарь:

С.Балтабай-докторант, пед.наук,
КазНПУ им. Абая

Члены редколлегии:

Абуов Ж.А. – д.ф.н., профессор,
КазНПУ им. Абая

Букабаева Б.Е. – к.ф.н., доцент,
КазНТУ им. К.И.Сатпаева

Кемелбекова З.А. – к.ф.н., доцент,
КазНПУ им. Абая

Сейдалиева Г.О. – PhD, и.о.ассоциированный профессор, КазНПУ им. Абая

Шабан Али Али – PhD, Каир (Египет),
AlAzhar University

Дэвис Брент – PhD, профессор (США)

Ханс Шахл – профессор, Линц (Австрия)

© Казахский национальный педагогический университет им. Абая, 2026

Зарегистрировано
в Министерстве культуры и информации РК
12 февраля 2013 г. №13343-Ж

Подписано в печать 30.03.2026
Формат 60x84¹/₈. Объем 6,0 уч.-изд.л.
Заказ 252.

050010, г. Алматы, пр. Достык, 13.
КазНПУ им. Абая
Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая

говорения на английском языке у обучающихся с использованием приложения PRAKTIKA.AI

Kazhym A.S., Moldabayeva K.E. Developing Learners' English Speaking Skills through the Use of the PRAKTIKA.AI Application

Дүйсенбай А., Акимбекова Ш.А. В2 деңгейіндегі шетел тілі сабақтарында жасанды интеллект құралдарын енгізу: әдістері мен қиындықтары..... 38

Дүйсенбай А., Акимбекова Ш.А. Интеграция инструментов искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам на уровне В2: методы и проблемы
Duysenbay A., Akimbekova Sh.A. Integrating AI tools in B2 level Foreign language classrooms: methods and challenges

Исағали А.Н., Молдабаева Қ.Е. Коммуникативтік дағдыларды дамытудың инновациялық әдістері: жасанды интеллекттің әлеуеті..... 45

Исағали А.Н., Молдабаева К.Е. Инновационные методы развития коммуникативных навыков: потенциал искусственного интеллекта

Kazhym A.S., Moldabayeva K.E. Innovative methods for developing communication skills: the potential of artificial intelligence

**Abai Kazakh National Pedagogical
University**

BULLETIN
**Series of «Multilingual Education
and Philology of Foreign Languages»**
№1(53), 2026.

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2013.

Editor-in-Chief
d.ped.s, professor –
Ayapova T.T. *Abai KazNPU*

Deputy Editor-in-Chief:
PhD, acting assoc. prof. – **Kurmambayeva Zh.B.**
Abai KazNPU

Scientific editors:
PhD, senior teacher – **Ivatov S.K.** *Abai KazNPU*
PhD, senior teacher – **Zhauynshieva Zh.B.**
Abai KazNPU
master of ped.s., senior lecturer – **Essimkulova**
S.S. *Abai KazNPU*
master of ped.s., senior lecturer – **Ismailova O.A.**
Abai KazNPU
master of ped.s., teacher – **Oralkhanova Zh.A.**
Abai KazNPU

Responsible editorial secretary:
doctorate – **Baltabay S.**
Abai KazNPU

Editorial board:
d.ped.s., professor – **Abuov Zh.A.** *Abai KazNPU*
cand.of phil.s.,assoc.prof. – **Bukabayeva B.E.**
KazNTU after K.I.Satpayev
cand.of phil.s.,assoc.prof. – **Kemelbekova Z.O.**
Abai KazNPU
PhD, acting assoc.prof. – **G.O.Seidaliyeva**
Abai KazNPU
PhD – **Ali Ali Shaban** *AlAzhar University (Egypt)*
PhD, professor – **Davis Brent** *(USA)*
professor – **Hans Schahl** *(Austria)*

© Abai Kazakh National Pedagogical
University, 2026

The journal is registered by the
Ministry of Culture and Information RK
12 February 2013, №13343-Ж

Signed to print 30.03.2026
Format 60x84 1/8.
Volume – 6,0 publ. literature.
Order 252.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13
Abai Kazakh National Pedagogical University
Publishing house «Ulagat»

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

GTAMP 16.31.41

<https://doi.org/10.51889/3078-8463.2026.53.1.001>

Баймуратова И.А.¹, Исабаева Б.Қ.²

^{1,2} Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

^{1,2} Аға оқытушылар

АУЫЗША АУДАРМА ЖҰМЫСЫНЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Бүкіл әлем елдері мен халықтары арасындағы ақпарат алмасу мен мәдениетаралық қарым-қатынас қазіргі жаһандану процесі аса жедел жүріп жатқан кезеңде аударма қазіргі қоғам үшін өте маңызды. Аударманың мақсаты - бұл тек басқа тілдегі сөздерді таңдау ғана емес, сонымен қатар мағынаны, соның ішінде астарлы мәтінді жеткізу де болып табылады. Жоғарыда атап өткендей, қазіргі әлемде халықтар арасындағы байланыстың қай түрі болмасын, оның ұйытқысы түрлі аударма жұмысы екені сөзсіз және ол дерлік барлық елдер үшін өте маңызды. Аударма түрлерінің ішіндегі ауызша аударманың бір ерекшелігі оның жазбаша аудармаға қарағанда дәйекті болуында, яғни қабылдау, талдау, синтез жасау қатар жүретін әрекеттер. Мұндай дағдыларды меңгеру тәжірибе арқылы келеді. Ауызша аударма арқылы берілетін ақпаратта фонетика, морфология, синтаксис, стилистика сияқты тілдің барлық аспектілері бірден қолданылып, көрініс табады. Ауызша аударма аудармашыдан жоғарыда атап өткендей, тез арада бір тілден екінші тілге талдау, синтез жасау процесіне ауысуды талап етеді. Халықаралық келіссөздердің табысты болуы көбінесе аударма сапасына байланысты. Сондықтан, аударманың мәнін түсіну, сондай-ақ аудармашы аударма процесінде кездестіруі мүмкін ықтимал қиындықтарды білу болашақта кәсіби қателіктерден аулақ болуға көмектеседі. Басқа тілде дереу икемді және тиісті түрде жеткізілуі тиіс идеяны түрлендіру қабілетін қажет етеді.

Кілт сөздер: ақпарат алмасу, идея, аудармашы, аударма процесі, ауызша аударма, кәсіби қателіктер, қиындықтар, дағдыларды меңгеру, талдау жасау, аударма сапасы, тәжірибе, ресми кездесулер, келіссөздер.

Баймуратова И.А.¹, Исабаева Б.Қ.²

^{1,2} Казахский Национальный университет имени Аль-Фараби,

Алматы, Казахстан

^{1,2} Ст.преподаватели

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ УСТНОГО ПЕРЕВОДА

Аннотация

В период стремительной глобализации, активного обмена информацией и межкультурной коммуникации между странами и народами мира перевод играет огромную роль в

современном обществе. Цель перевода заключается не только в выборе слов из другого языка, но и в передаче смысла, включая лежащий в его основе текст. Как уже упоминалось, в современном мире, независимо от вида коммуникации между народами, переводческая работа, несомненно, является её опорой и имеет большое практическое значение. Одной из особенностей устного перевода среди других видов перевода является его большая последовательность по сравнению с письменным переводом, то есть восприятие, анализ и синтез происходят одновременно. Владение такими навыками приходит с практикой. В информации, передаваемой посредством устного перевода, все аспекты языка, такие как фонетика, морфология, синтаксис и стилистика, используются и отражаются непосредственно. Устный перевод, как уже говорилось, требует от переводчика быстрого переключения с одного языка на другой в процессе анализа и синтеза. Успех международных переговоров во многом зависит от качества устного перевода. Поэтому понимание смысла перевода, а также знание возможных трудностей, с которыми переводчик может столкнуться в процессе перевода, поможет избежать профессиональных ошибок в будущем. Это требует умения быстро, гибко и уместно переводить идею, которую необходимо передать на другой язык.

Ключевые слова: обмен информацией, идея, переводчик, процесс перевода, устный перевод, профессиональные ошибки, трудности, приобретение навыков, анализ, качество перевода, опыт, официальные встречи, переговоры.

*Baimuratova I.A.¹, Issabayeva B.K.²
^{1,2} Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan
^{1,2} Senior Lecturers*

SOME ISSUES IN ORAL INTERPRETING

Abstract

During a time of fast globalization, information exchange, and intercultural communication between countries and peoples, translation plays a very important role in modern society. The aim of translation is not only to choose words from another language, but also to pass the meaning of the text. As mentioned before, in today's world translation is an important support for communication between peoples and it has great practical value. One special feature of interpreting, compared to written translation, is that it happens in real time. The interpreter listens, understands, analyzes, and speaks almost at the same time. These skills develop through practice. In interpreting, different parts of language are used directly, such as pronunciation, word forms, sentence structure, and style. Interpreting requires the interpreter to change quickly from one language to another while thinking and speaking. The success of international negotiations often depends on the quality of interpreting. That is why it is important to understand the meaning of translation and know the possible difficulties an interpreter can face. This helps to avoid professional mistakes in the future. An interpreter must be able to translate ideas quickly, clearly, and in a suitable way.

Key words: information exchange, idea, interpreter, translation process, interpreting, professional mistakes, difficulties, skill acquisition, analysis, translation quality, experience, official meetings, negotiations.

Кіріспе

Аударма - өте ежелгі заманнан бері адами қызмет, әртүрлі тілдерде сөйлейтін адамдар арасындағы қарым-қатынасты қамтамасыз ету құралы болып келеді. Ал қазіргі жаһандану процесі айрықша жедел жүріп жатқан заманда халықаралық байланыстар әлде қайда үдерісті

түрде өсіп, қарқынды дамып отыр. Ғылыми-техникалық революция әртүрлі елдер арасында ғылыми ақпарат алмасуға, халықаралық сауда, дипломатиялық қарым-қатынас туризм және халықаралық байланыс, ақпарат алмасу сияқты қоғамдық әлеуметтік салалардағы байланыстар көлемі өлшеусіз өсуде және ол үлкен қажеттілікті туғызып отыр. Осыған орай, әр тілде сөйлейтін халықтар, жоғарыда атап өткендей мемлекеттер арасындағы мәдени байланыстар кеңейіп, халықаралық туризм де кең ауқымда таралды. Осы аталған байланыс түрлерінің басым көпшілігі аударма жұмысы және оны іске асыратын аудармашылар қызметі арқылы жүзеге асады. Сондықтан аударма жұмысы, мәселесі қазіргі кезде бүкіл әлемде өте маңызды рөл атқарып, үлкен сұранысқа ие болып отыр. Сондай ақ қазіргі кезде аударма жұмысының түрлері мен ауқымы да көбейіп, кеңейуде. Жалпы аударма жұмысы мақсаты мен түрлеріне, жағдаятына қарай жан жақты, сан қилы, көп жағдайда оның осы аталған мақсаттарына күрделі де қызықты кәсіби талаптар мен мақсат қойылады. Әдетте, аударма түрлерінің қай-қайсысында болмасын, оның негізгі мақсаты бұл тек басқа тілдегі сөздерді таңдау ғана емес, сонымен қатар түпнұсқадағы мағынаны, соның ішінде астарлы мәтінді де жеткізу болып табылады. Осыған байланысты, аударманың сапасы, деңгейі, түсінікті болуы маңызды нәрсе, сондықтан ол аудармашының екі тілдің де әдеби нормасын кәсіби деңгейде меңгеруін, кәсіби дамуын, білімділік пен жан жақты көзқарасты көрсету, әрбір кәсіби аудармашыдан талап етіледі.

Талқылау

Аударма түрлерінің ішінде көбінесе алдын ала дайындықсыз, уақыт күттірмейтін, аудармашыға тез арада аударма жасауға тура келетін, өте көбірек жылдамдықты қажет ететін бір мезетте жасалатын ауызша аударманың жүгі әлде қайда ауқымды екені белгілі. Қазіргі кезде аударманың ауызша түріне қарағанда жазбаша аударма жұмысын жасауда кейбір әлі де олқы тұстарын айтпағанда, жалпы алғанда, яғни лездеме аударма жасауға уақыт кетірмей, аудармалауға көп көмегін тигізетін көптеген аударма жасау бағдарламалар, жаһандық компьютерлік желілер, электрондық сөздіктермен және лингвистикалық мәселелерді шешу үшін басқа да электрондық ресурстардың ұсынылуына байланысты бірқатар жеңілдіктер пайда болды. Сондықтан да, жазбаша аударма жұмысын жасауда кездесетін бірқатар қиындықтарды осы аталған ресурстардың көмегімен толықтай болмаса да, негізінен шешуге қол жеткізуге мүмкіндік туып отыр. Ал жалпы ауызша аударманың жазбаша аудармадан айырмашылығына тоқталатын болсақ, ауыз екі сөйлеу тілінің бірқатар белгілері, ерекшеліктері, яғни, сөйлемнің орын тәртібі ауысып келуі мен фразеологизмдердің қолданылуы кездеседі. Аударманың ауызша түрінде сөз бе сөз аударма емес, жоғары да атап өткендей, тек аударманың маңызды тұстарына назар аударылады. Яғни, мәтіндегі ауызша аударма жасау жұмысы екі тілді жақсы меңгеру, жатық сөйлей білуді меңгеру ғана емес, ол өте көп тәжірибені қажет ететін, тәжірибе арқылы жоғары деңгейде аударма жасауға қол жеткізуге болатын аударма түрі. Аударма түрлерінің ішіндегі кәсіби ауызша аударма жұмысы саяси келіссөздер мен экономикалық, банктік күрделі мәселелер сияқты, жоғарыда атап өткендей, көп жағдайларда аудармашыдан дұрыс, әрі дәл аударуды, үлкен біліктілікті талап етеді. Мұндай жағдайларда тез арада келіссөзді әрі тез және сапалы аударма жасау ауыртпалығы аудармашының еншісіне қалады. Жалпы аударма жұмысы шығармашылыққа мүмкіндік береді және осы тұрғыдан алғанда оның табиғаты жағынан ерекшелігі бар. Демек, аударма шығармашылыққа жол ашатын мамандық, себебі жақсы аудармашы тек шет тілін түсініп қана қоймай, сонымен қатар аударма және оның ерекшеліктерін меңгерген кәсіби маман болуы керек. Сондықтан да аудармашылық мамандығы аудармашының шығармашылық қабілеті болуын талап етеді. Өлбетте, көп жағдайда аудармада мәтіннің жалпы көркемдік деңгейін жоғалтпай, автордың ойын өзгертпей, диалогтың сапасын, мүмкіндігінше аударма жұмысының сөйлеу ерекшеліктерін, стилін, сол заманның ерекшелігін көрсететін тұстарын дәл мағынасында беру оңай дүние емес. Кино, бейнебаян сияқты ауызша аударма жұмысында жазбаша аудармаға тән синхронды, тізбекті аударма

белгілері бар және ерекшеліктерімен сәйкес келеді. 80-ші жылдардан бастап, шетел фильмдері көптеп келе бастағанда ауызша аударма жұмысы үлкен тәжірибе мен білімді қажет ететін күрделі процеске айналды. Аударманың бұл түрінде ең алдымен экстралингвистикалық контекстке назар аударылады. Ауызша аударма жасалатын фильмдер мен бейнебаяндарда эллиптикалық сөйлемдер, фразеологизмдер, одағай сөздер, диалектілер және актерлердің сөйлеу ерекшеліктері біршама қиындықтар туғызатыны анық. Ауызша аудармада айтылатын мәтіндер ереже бойынша тілдің әдеби нормасына негізделеді. Аударманың бұл түрінде қандай да бір стильдің функциональдық қолданылуы сирек кездеседі. Сонымен қатар ауызша аударма жасау жұмысы аудармада мәтіннің қысқаша түйіндемесі емес, бір бірімен логикалық байланыстағы ақпараттың мазмұны беріледі. Ал аудармашыға тез арада, көбінесе алдын ала дайындықсыз, таныс емес мәтіндегі жалпы жағдаяттың негізгі, маңызды мазмұнын, айтпақ ойдың негізін табу оның тәжірибесі мен ақпарат алушының талабына байланысты болады. Ауызша аударма, оның ішінде синхронды аударма да қиындығы мен күш жігерді қажет ету тұрғысынан алғанда дәйекті аударма қатарына, яғни аударманың өте қиындау, жауапкершілігі мен талаптары да кәсіби біліктілік пен тәжірибені қажет ететін түріне жатады. Себебі аударманың бұл түрі аудармашыдан бір уақытта тыңдап, түсініп, аударып және сөйлей білуді талап етеді [1:136]. Шынында да, бір уақытта әрі тыңдап, әрі түсіну аудармашының жинақтаған үлкен тәжірибесін, дағды, машығын көрсетеді және қажет етеді. Синхронды аудармада аудармашының тіл тазалығы, интонациясы (дауыс ырғағы), ауыз екі тілде дыбыстарды таза айту, сөйлеу, аударма жылдамдығы яғни, тіл тазалығы мен аударма сапасының таза болуы көзделеді, яғни синхронды аудармада аудармашының дауыс ырғағына көп мән беріледі, яғни дауыс ырғағы бір қалыпты, сенімді, тыңдаушыға сенім ұялататындай, көз жеткізерліктей деңгейде естілуі керек. Синхронды аудармада мәтіннің көлемі шектеулі болғанмен, аудармашы шешеннің сөзінен қалыс қалмай, аударма үзіліссіз, кідіріссіз жасалуға мән беріледі. Демек, синхронды түрде аударылатын шешеннің сөзі тез келесі тектік жағдайда етістік есімдердің күрделі номиналды топтар тізбегі арқылы өрнектелетін бірліктерді және көсемшелі тіркестерді меңгеру басқа тілге аударғанда мейлінше қарапайым құрылымдармен ауыстырғанда аударма жеңілдеу болады. Лингвист, аудармашы ғалым В.Ю.Розенцвейгтің пікірінше [2:46], мәтінді басқа тілге аударғанда, онда регрессивті конструкциялар болған жағдайда мейлінше қарапайым құрылымдарды қолданған тиімді. Ауызша аударма жұмысын жасағанда күнделікті тілде көп қолданылатын сөздер мен грамматикалық құрылымдарды, әртүрлі ғылым саласында қолданылатын арнайы элементтері бар тіркестерді қолдану және аударма тақырыбын жақсы түсіну мен терминдерді білу аударма жұмысының сәтті болуының бірден бір кепілі. Демек, аударылатын мәтінге алдын ала талдау жасап алу аударма жұмысын біршама жеңілдетеді. Ауызша аудармаға келетін болсақ, түпнұсқа мен аударма процесінде бекітілмеген (ауызша) түрде әрекет етеді, яғни аудармашы түпнұсқа мәтіннің бөліктерін тек бір рет қабылдайды және аударманы жеткізілгеннен кейін салыстыра немесе өзгерте алмайды. Ауызша аударма бірізді болуы мүмкін. Сөйлеушінің сөзін немесе оның бір бөлігін жеткізгеннен кейін немесе аударма сөйлеушінің сөзімен бір мезгілде болған кезде синхронды болуы мүмкін. Кейде ерекше дағдылар мен қабілеттер, сондай-ақ, әрине, кең жұмыс тәжірибесі үлкен рөл атқарады. Ауызша аударманың бір ерекшелігі оның синхронды аудармаға қарағанда дәйекті болуында, яғни қабылдау, талдау, синтез жасау қатар жүретін әрекеттер. Мұндай дағдыларды меңгеру тәжірибе арқылы келеді. Ауызша аударма арқылы берілетін ақпаратта фонетика, морфология, синтаксис, стилистика сияқты тілдің барлық аспектілері бірден қолданылып, көрініс табады. Ауызша аударма аудармашыдан тез арада бір тілден екінші тілге талдау, синтез жасау процесіне ауысуды талап етеді. Аударманың бұл түрі келіссөздер жүргізгенде, ресми кездесулерде қолданылады. Халықаралық келіссөздердің табысты болуы көбінесе аударма сапасына байланысты. Сондықтан, аударманың мәнін түсіну, сондай-ақ аудармашы аударма процесінде кездестіруі мүмкін ықтимал

қиындықтарды білу болашақта кәсіби қателіктерден аулақ болуға көмектеседі. Басқа тілде дереу икемді және тиісті түрде жеткізілуі тиіс идеяны түрлендіру қабілетін қажет етеді. Өртүрлі саладағы мамандардың өзіндік көзқарасы және өзіндік тәсілі бар. Тіпті қысқа сөз тіркесін аударған кезде де, әрқашан оның бірнеше нұсқа болады. Дамыған аналитикалық дағдылар және аударма жағдайында туындайтын күрделі мәселелерге тез жауап беру аудармашы үшін өте маңызды талап болып саналады [3]. Дәстүрлі ақпарат тасымалдаушылармен, таратылған дерекқорлармен және білім базаларымен жұмыс істеу, салыстырмалы талдауды қолдана білу, өз гипотезаңызды тұжырымдау, политематикалық тұжырымдар құру және ойыңызды жазбаша түрде анық және логикалық түрде жеткізу, ойыңызды жазбаша түрде логикалық түрде білдіру, көзқарасыңызды егжей-тегжейлі баяндау сияқты, көбірек жазбаша аударма жұмысына қатысты бір қатар негізгі талаптар тез арада іске асыруды қажет ететін ауызша аудармада қолдану сияқты, негізгі принциптерді сақтауды жүзеге асыру мүмкін бола бермейтінін мойындауға тура келеді. Сондықтан да көп еңбектерде атап өтілетін талдау, мәтіннің синтаксистік (сөз тәртібі), семантикалық және прагматикалық деңгейлері, синтез, аударманың теориялық модельдері және өртүрлі түрлендірулердің сипаттамалары жазбаша ауызша аударма жұмысына қарағанда ауызша аударма жұмысында көрініс таба бермейді және ауызша аударманың бір ерекшелігі де осында деп есептеуге болады.

Қорытынды

Қорыта келгенде, ауызша аударма жұмысы тез арада іске асыруды қажет ететін аударма түрі болғандықтан, аудармашы аударма процесінде кездестіруі мүмкін ықтимал қиындықтарға көбірек тап болатын және басқа тілде дереу икемді және тиісті түрде жеткізілуі тиіс идеяны түрлендіру қабілетін қажет ететін, оның тіл тазалығы, интонациясы (дауыс ырғағы), ауыз екі тілде дыбыстарды таза айту, сөйлеу, аударма жылдамдығы яғни, тіл тазалығы мен аударма сапасының таза болуын талап етеді. Мұндай дағдыларды меңгеруге тек тәжірибе арқылы қол жеткізуге болады және екі тілдің тілдік нормаларын жоғары деңгейде меңгеру, жан-жақты білім, аударма кәсібін терең түсіну сияқты көп ізденісті қажет етеді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Комиссаров В.Н. *Общая теория перевода.* - М. ЧеРо, 1999. - 136 с.
2. Розенцвейг В.Ю. *Опыт лингвистического описания лексико-семантических ошибок в речи на неродном языке / - М., 1974. - 46 с.*
3. Раимбекова М.А. *Переводческое дело и его особенности. Актуальные проблемы теретической и клинической медицины. №4 (26) 2019.*
4. Рябцева Н.К. *Прикладные проблемы переводоведения: лингвистический аспект. М.:ФЛИНТА - Наука, 2013. 224 с.*
5. Сдобников В.В. *Оценка качества перевода. Коммуникативно-функциональный подход. М.:ФЛИНТА - Наука, 2015.*

FTAMP 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/3078-8463.2026.53.1.002>

*Баймуратова И.А.,¹ Жубанова К. Х.²
^{1,2} Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан*

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ: ЖОО ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ МҮМКІНДІКТЕРІ, ТӘУЕКЕЛДЕРІ ЖӘНЕ ДАМУ БАҒЫТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақалада жоғары оқу орындары (ЖОО) жағдайында жасанды интеллектті (ЖИ) қолданудың теориялық негіздері мен практикалық мүмкіндіктері талданады. ЖИ технологияларының университеттік білім беру үдерісін жекелендіру, академиялық бағалау жүйесін жетілдіру, ғылыми-зерттеу қызметін қолдау және басқару процестерін оңтайландырудағы рөлі қарастырылады. Сонымен қатар, деректердің құпиялылығы, алгоритмдік әділеттілік, цифрлық теңдік және академиялық адалдық мәселелері айқындалып, ЖОО-да ЖИ-ді жауапты енгізуге бағытталған ұсыныстар берілген.

Кілт сөздер: жасанды интеллект, жоғары оқу орны, цифрлық білім беру, академиялық этика, инновациялық технологиялар.

Баймуратова И.А.,¹ Жубанова К. Х.²

*^{1,2} Казахский Национальный Университет им Аль-Фараби,
Алматы, Казахстан*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты использования искусственного интеллекта (ИИ) в системе высшего образования. Анализируются возможности ИИ в персонализации обучения, автоматизации академического оценивания, поддержке научно-исследовательской деятельности и оптимизации управленческих процессов в вузах. Особое внимание уделяется вопросам конфиденциальности данных, алгоритмической справедливости, цифрового неравенства и академической честности. Предложены рекомендации по ответственному внедрению ИИ в образовательную практику вузов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, цифровизация, академическая честность, образовательные технологии.

Baimuratova I.A.,¹ Zhubanova K.Kh..²

*^{1,2} Kazakh National University after Al-*Farabi,
Almaty, Kazakhstan*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: OPPORTUNITIES, RISKS, AND DEVELOPMENT DIRECTIONS IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This paper analyses the theoretical foundations and practical applications of artificial intelligence (AI) in higher education institutions. The study explores the role of AI in personalized learning, automated assessment, research support, and optimisation of university management processes. Issues of data privacy, algorithmic fairness, digital inequality, and academic integrity are discussed.

The article provides recommendations for the responsible integration of AI into higher education systems.

Keywords: *artificial intelligence, higher education, digitalization, academic integrity, educational technologies.*

Кіріспе

Жасанды интеллект (АІ) соңғы жылдары әлемдік білім беру жүйесінде қарқынды түрде енгізіліп келеді. Ол оқытушылардың жұмысын жеңілдетуге, оқушылардың оқу тәжірибесін дербестендіруге және білім сапасын арттыруға үлкен мүмкіндік бере отырып, сонымен бірге қауіпсіздік, әділдік және жауапкершілік секілді маңызды мәселелерді де алға тартуда. Сондықтан АІ-ды білім беру саласына енгізу тек технологиялық процесс емес, сонымен бірге этикалық, әлеуметтік және педагогикалық тұрғыдан мұқият ойластырылуы қажет.

Бұл мақалада білім берудегі жасанды интеллекттің негізгі бағыттары, оның пайдасы мен тәуекелдері, цифрлық теңдік мәселелері, мұғалімдер мен оқушыларға қойылатын жаңа талаптар және болашаққа арналған ұсыныстар талданады.

Қазіргі жаһандану және цифрлық трансформация жағдайында жоғары оқу орындары білім беру мазмұнын жаңарту мен оқыту әдістерін жетілдіруге бағытталған жаңа технологияларды белсенді енгізуде. Солардың ішінде жасанды интеллект (ЖИ) университеттік білім беру жүйесін сапалы жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік беретін стратегиялық құрал ретінде қарастырылады. ЖИ білім алушылардың жеке оқу траекториясын қалыптастыруға, оқытушылардың ғылыми-педагогикалық қызметін қолдауға және білім беру ұйымдарын басқарудың тиімділігін арттыруға ықпал етеді [1].

Сонымен қатар, ЖИ-ді білім беру кеңістігіне енгізу бірқатар күрделі мәселелерді, атап айтқанда этикалық нормаларды сақтау, деректер қауіпсіздігін қамтамасыз ету және академиялық адалдықты қорғау мәселелерін күн тәртібіне шығарады [2]. Осыған байланысты аталған тақырып ЖОО деңгейінде ғылыми тұрғыдан талдауды талап етеді.

ЖОО-дағы жасанды интеллектті қолданудың негізгі бағыттары

Оқытуды жекелендіру. Жоғары оқу орындарында ЖИ негізіндегі платформалар студенттердің білім деңгейін, оқу қарқынын және академиялық қызығушылықтарын талдау арқылы бейімделген оқу мазмұнын ұсынады. Бұл тәсіл студенттердің өзіндік жұмысын арттырып, білім сапасының жоғарылауына ықпал етеді [3].

Дербес оқыту

Білім берудегі ЖИ оқу мазмұнын оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеп, оқушыларға, мұғалімдерге және ресурстары шектеулі мектептерге пайда әкелу арқылы дараланған оқытуды жеңілдетеді. Бұл тәсіл студенттерге өз қарқынымен ілгерілеуге, оқу мәнерлеріне сәйкес әрекеттермен айналысуға және білім алу сапарларында көбірек автономия алуға мүмкіндік береді. Тапсырмаларды саралау және деректерге негізделген бейімделу тәжірибесін әзірлеу үшін ЖИ көмекшілерін пайдалану мұғалімнің жұмыс жүктемесін барынша азайта отырып, жалпы оқу тәжірибесін жақсартады. [4]

Интеллектуалды репетиторлық жүйелер.

ЖИ репетиторлық жүйелері бейімделген, қол жетімді оқыту тәжірибесін қамтамасыз ете алады, студенттердің үлгеріміне негізделген жедел кері байланыс пен түзетуші нұсқауларды ұсына алады. Заманауи білім беру технологиясының бұл қолданбалары оқудағы олқылықтарды жоюға, тұжырымдамалық түсінуді жақсартуға және күнделікті оқу тапсырмаларын орындау және оқушының оқу процесі туралы егжей-тегжейлі мәліметтер беру арқылы мұғалімнің уақытын босатуға көмектеседі. [5, 6]

Білім берудегі жасанды интеллекттің қазіргі қолданулары

ЖИ жекелендірілген оқытудағы инновациялық шешімдерді, бейімделген оқыту платформаларын, интеллектуалды репетиторлық жүйелерді, автоматтандырылған бағалау және кері байланыс пен әкімшілік тапсырмаларды ұсына отырып, К-12 білімін өзгертеді.

Автоматтандырылған бағалау және академиялық мониторинг.

Жазбаша жұмыс үшін дәстүрлі бағалау көбінесе субъективтілік пен біржақтылықты камтиды, өйткені мұғалімдердің бағалауына жеке қалаулар, көңіл-күйлер және бейсаналық теріс пікірлер әсер етуі мүмкін. Бұл объективтіліктің болмауы сәйкес келмейтін және әділетсіз бағалауға әкелуі мүмкін. Бұған қоса, көп тапсырмаларды бағалаудың уақытты қажет ететін сипаты мұғалімдердің мұқият кері байланыс жасау мүмкіндігін шектейді, бұл оқушылардың оқуына кедергі келтіруі мүмкін. [6]

Бағалау процесіне ЖИ интеграциясы студенттердің жұмысын бағалаудың дәстүрлі тәсілдерін өзгертеді. ЖИ бағалау уақытын едәуір қысқарту және жылдам, егжей-тегжейлі кері байланыс беру арқылы бағалау тиімділігін, дәлдігін және әділдігін арттыра алады. Бұл мұғалімдерге көбірек жазу тапсырмаларын тағайындауға және студенттерде жақсы жазу дағдыларын қалыптастыратын уақтылы, сындарлы кері байланыс ұсынуға мүмкіндік береді. [7]

Дегенмен, оның білім беру мақсаттарына сәйкес келетініне және студенттің жеке қажеттіліктеріне жауап беретініне көз жеткізу үшін мұғалімдер AI арқылы жасалған кері байланысты сыни тұрғыдан қарап шығуы маңызды. AI құралдарын ауыстыру, мұғалімдерге көмектесу емес, көмекші ретінде қарастыру керек

Жасанды интеллекттің артықшылықтары мен мүмкіндіктері.

ЖОО-да ЖИ қолдану келесі артықшылықтарды қамтамасыз етеді: оқыту сапасының артуы; оқытушылардың уақыттық ресурстарын үнемдеу; ғылыми-зерттеу қызметін деректерді талдау арқылы қолдау; білім беру қызметтерінің қолжетімділігін кеңейту [6]. Бұл мүмкіндіктер университеттердің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға жағдай жасайды.

Этика, деректер қауіпсіздігі және академиялық адалдық мәселелері.

ЖИ жүйелерінің деректерге тәуелділігі жеке ақпараттың құпиялылығы мен қауіпсіздігіне ерекше талап қояды. Егер алгоритмдер сапасыз немесе біржақты деректерге негізделсе, әділетсіз шешімдер қабылдануы мүмкін [7]. Сонымен қатар, студенттердің ЖИ құралдарын оқу тапсырмаларын айналып өту мақсатында қолдануы академиялық адалдық қағидаттарына қауіп төндіреді [8].

Осыған байланысты ЖОО-ларда ЖИ қолдануды реттейтін ішкі нормативтік құжаттар мен этикалық кодекстерді әзірлеу маңызды.

Антиплагиат және жауапты қолдану стратегиялары.

Жасанды интеллектті білім беру үдерісінде қолдану антиплагиат жүйелерімен үйлестірілуі тиіс. ЖИ құралдары студенттердің ойлау қабілетін дамытуға бағытталған көмекші құрал ретінде қарастырылып, дайын мәтіндерді автоматты түрде генерациялау құралына айналмауы қажет. Оқытушылар тарапынан тапсырмаларды жобалау кезінде аналитикалық және сыни ойлауды талап ететін форматтарды қолдану ұсынылады [9].

Қорытынды

Жасанды интеллект жоғары оқу орындарының білім беру және ғылыми қызметін жаңғыртудың маңызды факторы болып табылады. Жасанды интеллект — білім беру саласын түбегейлі өзгертуге қабілетті қуатты құрал. Ол оқушыларға дербес оқу мүмкіндігін ұсынады, мұғалімдердің жұмысын жеңілдетеді, және білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Дегенмен технологияны енгізу этикалық, әділдік және қауіпсіздік принциптеріне сүйене отырып жүргізілуі тиіс. ЖИ – білім беру жүйесінің болашағы, бірақ оның тиімділігі адам мен технологияның үйлесімді, жауапты өзара әрекеттесуінде.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. *UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Guidance for Policy-makers. Paris, 2019.*
2. *OECD. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. Paris, 2021.*
3. *Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson, 2016.*

4. Holmes W., Porayska-Pomsta K. *Ethics of Artificial Intelligence in Education*. London: Routledge, 2022.
5. Maslej N. et al. *The AI Index Report 2023*. Stanford University, 2023.
6. Selwyn N. *Should Robots Replace Teachers?* Cambridge: Polity Press, 2019.
7. Floridi L. et al. *AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society*. Minds and Machines, 2018.
8. Eaton S. *Academic Integrity in the Age of Artificial Intelligence*. Springer, 2021.
9. Bretag T. *Handbook of Academic Integrity*. Singapore: Springer, 2016.

FTAMP 16.31.41

<https://doi.org/10.51889/3078-8463.2026.53.1.003>

Amangeldinova A.D.¹, Ospanov E.T.²

^{1,2}*Abai Kazakh National Pedagogical University*

¹*Advisor-teacher*

²*Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer*

Almaty, Kazakhstan

A CASE STUDY ON THE EFFECTIVENESS OF CASE-BASED LEARNING IN TEACHING ENGLISH

Abstract

This article examines the effectiveness of the case study method in teaching English to first-year undergraduate students majoring in English Language Teaching. In the context of the need to develop communicative competence and practical foreign language skills, the case study method represents a relevant and effective approach based on the analysis of real or realistic situations. Within the study, English lessons were designed and implemented using the case study method and included tasks focused on understanding the situation, identifying the problem, using functional language, written and oral communication, as well as group discussion and decision-making. Qualitative research methods were employed for data collection, particularly student questionnaires administered after several case-based lessons. The results indicate that the use of the case study method enhances student motivation, promotes active participation in the learning process, and increases learners' confidence in using English, especially in spoken communication. Students also reported improvements in speaking skills, vocabulary development, and the formation of critical thinking abilities. At the same time, certain challenges were identified, including difficulties in selecting appropriate lexical items and unequal participation during group work.

Keywords: *case study method; English language teaching; foreign language education; communicative competence; critical thinking; problem-based learning; qualitative research.*

Амангельдинова А.Д.¹, Оспанов Е.Т.²

^{1,2}*КазНПУ им.Абая*

¹*Эдвайзер-преподаватель,*

²*Кандидат филологических наук, старший преподаватель*

Алматы, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматривается эффективность метода кейс-стади в обучении английскому языку студентов первого курса бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Подготовка учителей английского языка». В условиях необходимости формирования коммуникативной компетенции и навыков практического использования иностранного языка метод кейс-стади представляет собой актуальный и эффективный подход, основанный на анализе реальных или приближенных к реальности ситуаций. В ходе работы были разработаны и проведены учебные занятия с использованием метода кейс-стади, включающие задания на понимание ситуации, выявление проблемы, использование функционального языка, письменную и устную коммуникацию, а также групповое обсуждение и принятие решений. Для сбора данных применялись качественные методы исследования, в частности анкетирование студентов после проведения нескольких занятий. Результаты исследования показали, что использование метода кейс-стади способствует повышению мотивации обучающихся, их активному участию в учебном процессе и росту уверенности при использовании английского языка, особенно в устной речи. Студенты отметили развитие навыков говорения, расширение словарного запаса и формирование критического мышления. Вместе с тем были выявлены определённые трудности, связанные с подбором лексических средств и неравномерным участием в групповой работе.

Ключевые слова: метод кейс-стади; обучение английскому языку; преподавание иностранного языка; коммуникативная компетенция; критическое мышление; проблемно-ориентированное обучение; качественное исследование.

Амангельдинова А.Д.¹, Оспанов Е.Т.²

¹Абай атындағы ҚазҰПУ

¹Эдвайзер-оқытушы,

*²Филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы
Алматы, Қазақстан*

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА КЕЙС-СТАДИ ӘДІСІНІҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа

Мақалада ағылшын тілін оқыту барасындағы кейс-стади әдісінің тиімділігі зерттеледі. Зерттеу нысаны ретінде «Ағылшын тілі мұғалімдерін даярлау» білім беру бағдарламасы аясында білім алып жатқан бірінші курс бакалавриат студенттері алынады. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру және шет тілін практикалық тұрғыда қолдану дағдыларын дамыту қажеттілігі жағдайында кейс-стади әдісі нақты немесе өмірге жақын жағдайларды талдауға негізделген өзекті әрі тиімді оқыту тәсілі болып табылады. Зерттеу барысында кейс-стади әдісін қолдана отырып, оқу сабақтары ұйымдастырылды. Сабақтар жағдайды түсінуге, мәселені анықтауға, функционалдық тілдік бірліктерді қолдануға, жазбаша және ауызша қарым-қатынасқа, сондай-ақ топтық талқылау мен шешім қабылдауға бағытталған тапсырмаларды қамтыды. Деректерді жинау үшін сапалық зерттеу әдістер қолданылды. Бірнеше кейс-стади сабағынан кейін студенттерден сауалнама алынды. Зерттеу нәтижелері кейс-стади әдісін қолдану студенттердің оқу мотивациясын арттырып, олардың сабаққа белсенді қатысуына және ауызша сөйлеу барысында ағылшын тілін қолдануға деген сенімділігінің өсуіне ықпал ететінін көрсетті. Студенттер сөйлеу дағдыларының дамуын, сөздік қорының артқандарын және сыни ойлауларының қалыптасуын атап өтті. Сонымен

қатар лексикалық бірліктерді таңдауда және топтық жұмыста студенттердің тең дәрежеде қатыса алмауына байланысты кейбір қиындықтар анықталды. Алынған нәтижелер тиісті әдістемелік қолдау көрсетілген жағдайда кейс-стади әдісін ағылшын тілін оқытуда қолданудың тиімділігін растады.

Түйін сөздер: кейс-стади әдісі; ағылшын тілін оқыту; шет тілін оқыту; коммуникативтік құзыреттілік; сыни ойлау; проблемалық-бағытталған оқыту; сапалық зерттеу.

Introduction

English language teaching (ELT) has evolved significantly in response to globalization, technological advancement, usage of AI and the growing demand for communicative competence. This evolution underscores the unparalleled status of English as the global lingua franca, necessitating effective pedagogical approaches that integrate innovative solutions like AI to enhance learning efficiency and quality (Li, 2024; Ulfa, 2023).

Modern classrooms require instructional approaches that go beyond traditional grammar-based methods and instead emphasize meaningful language use. This shift has prompted educators to reconsider traditional *teacher-centered* approaches and to adopt pedagogical models that prioritize interaction, learner engagement, and contextualized language use. By focusing on a specific instructional setting, a case study allows for an in-depth analysis of teaching practices, learner behavior, and instructional outcomes. Furthermore, such studies are crucial for understanding how educators can leverage technology and digital resources to bridge geographical distances and expose students to authentic language contexts (Eslit, 2023; Zulkarnain & Yunus, 2023).

The present case study explores pedagogical strategies employed in an English as a Foreign Language (EFL) classroom, aiming to evaluate their impact on student participation and language development, as well as to draw implications for effective English language teaching.

This study therefore aims to investigate the effectiveness of case-based learning in teaching English through an in-depth case study of EFL classroom. Specifically, it examines how the implementation of case-based learning affects students' participation, communicative ability, and perceptions of the learning process. By analyzing classroom practices and learner experiences, the study seeks to contribute practical insights into the pedagogical value of case-based learning in English language education.

Methods

The case method consists of two interconnected components: the case scenario itself and the structured discussion that follows. Cases offer a meaningful and contextualized framework for introducing new concepts and for encouraging learners to apply recently acquired knowledge. Well-designed cases are typically grounded in real-life situations, although they may be based on events from either contemporary or historical contexts (Kreber C.).

Within a case, a «decision-maker is presented with a complex situation that requires choosing among multiple possible courses of action, each of which can be justified through logical reasoning. Classroom discussions based on these cases engage students in higher-order thinking processes, such as analyzing relationships between events, identifying alternative solutions, evaluating potential decisions, and anticipating the consequences of different actions. Through this analytical dialogue, students actively construct understanding and develop problem-solving skills (Ellet W). The work of Ellet gives multiple examples and scenarios of cases that can be implemented in classrooms. Cases relatively can be divided into 3 groups: scientific research, which is oriented at accomplishing research activity; practical, which reflects real life situations; educational, the task of which is organizing educational process.

Niyazova (2014) considers the following requirements for the use of case study: learners should be exposed to a wide range of practice-oriented problems that are strategically combined to

support systematic training in problem-solving and to promote deeper understanding of the instructional content. Instruction should enable students to address practical tasks by drawing on their prior professional experience, existing knowledge, and developed skills. At the same time, learners are encouraged to examine problem conditions critically, compare possible solutions, assess alternative options, and select the most appropriate course of action.

The instructional process should be implemented through diverse organizational formats, including individual work, small-group collaboration, and collective decision-making in professional or academic task scenarios. In addition, teaching should incorporate a variety of visual aids and technological tools to enhance comprehension and learner engagement. This augmented approach, which also includes the use of natural language processing and machine learning algorithms, enables real-time feedback and assessment, empowering learners to independently refine their linguistic abilities (Konyrova, 2024).

Students should also be provided with opportunities to engage in multiple types of classroom activities aimed at problem resolution. These activities may involve cognitive and instructional tasks, independent and creative work, exploratory and analytical thinking, as well as organizational and planning-related processes. Such variety supports active learning and the development of higher-order skills. This framework prioritizes optimizing learning opportunities, facilitating interaction, fostering learner autonomy, and heightening language awareness, thereby promoting self-discovery through various communication strategies (Hena, 2024).

Although many authors claim on effectiveness of Case study method, some research shows negative aspects. For instance, Case studies require extensive preparation by both teachers and students. Time and preparation demand can be considered as limitation on effectiveness. Zafer Çakmak and İsmail Hakan Akgün on their thesis “A Theoretical Perspective on the Case Study Method” shed light to disadvantages of case study method with a support of many resources. Although case-based instruction offers many benefits, it also presents several challenges. Developing appropriate cases requires considerable time and effort, and implementation can be difficult in large or crowded classrooms. Effective use of the method depends heavily on thorough teacher preparation and strong facilitation skills; without proper guidance, classroom discussions may become difficult to manage and assess (Zafer, Cakmak, 2018).

Additionally, case-based learning is less effective when students lack sufficient background knowledge or cognitive readiness related to the topic. Finding or designing cases that accurately match course objectives and learners’ developmental levels can be challenging. Poorly aligned or inadequately analyzed cases may limit meaningful discussion, reduce student confidence, and hinder the transfer of learning to real-life situations.

Case methods are harder to conduct in large classes, especially when students are at different proficiency levels. Learners with weaker English may struggle to prepare for or engage in discussions, reducing overall effectiveness (Zafer, Cakmak, 2018).

According to Hidayati, case studies are best suited to complex instructional contexts that involve decision-making and problem solving, but they are less effective for delivering factual content.

The findings of the present study align with the challenges identified by Mosterts(2007), who conducted an extensive review of the literature on the implementation of case-based learning. Mosterts categorized the difficulties associated with this method into pedagogical and practical challenges. Pedagogical challenges include teachers’ unfamiliarity with case-based instruction, difficulties in aligning cases with learning objectives, the complexity of designing suitable cases, selecting effective teaching strategies, and facilitating meaningful classroom discussion. Practical challenges, on the other hand, relate to contextual constraints such as class size, limited instructional time, classroom conditions, and learners’ language proficiency levels.

The results of this study suggest that many of these challenges stem primarily from student-related factors. Case-based learning requires learners to engage in higher-order cognitive processes,

including analysis, evaluation, and decision-making. As a result, students with limited experience or insufficient language proficiency may struggle to understand case scenarios, follow instructions, and actively contribute to discussions. This supports Mosterts' (2007) argument that the effectiveness of the case-based method is strongly influenced by learners' readiness and cognitive development, particularly in language learning contexts.

Another limitation is the long-term process in some fields where the case can take 10-15 pages long. Furthermore, the length of case studies may lead to reduced student focus, motivation, and class participation. To address this issue, instructors may divide cases into smaller segments; however, this approach can limit students' ability to understand the case in its entirety. These factors represent notable limitations of the case study method in instructional practice. There are many combinations of methods where Case study can be blended in. Some research shows that since case study is student-centered, it is well-combined with decision-making, brain storming, cooperative learning, problem-solving, debate, open-ended question-answer.

The **methodology** of this research concludes the experimental practical approach. This study goes through qualitative way where the focus group was selected among the university students. The case study method requires a sufficient level of English in order to complete tasks and convey their thoughts freely. Qualitative research is a type of research that focuses on understanding meanings, experiences, perceptions, and processes rather than measuring variables with numbers. It aims to explore how and why people think, behave, or experience a phenomenon in a particular context.

The data of this research was collected among the students of first year of bachelor degree. The focus laid on them because their motivation to learn English as future English teachers were high. The first step was to convey a questionnaire of 10 questions where the group of respondents were required to answer questions.

Research results

Participants. The quantitative data were collected through a pre-intervention survey administered to 22 first-year Bachelor's degree students majoring in English Language Teaching with Intermediate level. The survey aimed to identify students' prior learning experiences, familiarity with instructional methods, and attitudes toward speaking and communicative activities in English.

Instruments. Two research instruments were used to collect data in this study: a questionnaire survey and case study-based instructional materials. The primary data collection instrument was a structured questionnaire, administered after the implementation of the case study method. The questionnaire consisted of open-ended and closed-ended items designed to measure students' perceptions of the effectiveness of the case study method in learning English. The survey focused on several key areas, including student motivation, classroom participation, speaking confidence, group work, perceived language skill development (speaking, vocabulary, listening, and writing), and critical thinking.

The second instrument comprised instructional case study materials developed by the researcher. These materials included short, real-life-based scenarios related to academic and professional communication (e.g., workplace emails, meeting arrangements, and misunderstandings in English). Together, these instruments enabled the collection of both quantitative and qualitative data regarding students' learning experiences and the impact of the case study method on their English language development.

Procedure. Each case was accompanied by scaffolded tasks targeting comprehension, language use, functional writing, discussion, and problem-solving. The tasks were adapted to students' language proficiency level and were used during 2–3 classroom sessions.

Data analysis. The results indicate that grammar-based instruction dominated previous English learning experiences, as 19 out of 22 students (86.4%) reported that grammar exercises were the most common type of classroom activity. In contrast, fewer students reported regular

engagement in speaking-focused tasks; 6 students (27.3%) indicated that they did not usually focus on speaking activities during prior English lessons.

Regarding classroom interaction, 13 students (59.1%) identified group or pair work as the most familiar activity after grammar and reading exercises, suggesting moderate exposure to collaborative learning. Students' attitudes toward authentic language use were generally positive, with 17 students (77.3%) expressing interest in working with real-life situations in English.

In terms of prior exposure to the case study method, only 8 students (36.4%) reported having previous experience with this instructional approach, indicating that case-based learning was relatively unfamiliar to the majority of participants. Additionally, 8 students (36.4%) reported feeling nervous when expressing their opinions in English during class, highlighting the presence of speaking anxiety before the intervention.

Overall, the quantitative findings suggest that students entered the study with limited experience in communicative and case-based instruction, a strong emphasis on grammar-focused learning, and moderate levels of anxiety related to spoken English. These results provide a baseline for evaluating the impact of the case study method implemented in the subsequent instructional phase.

Moreover, on the question "What difficulties do you usually face when speaking or discussing topics in English?" respondents answered that they face problems with pronunciation and being afraid of making grammar mistakes. Since this study focuses on the effectiveness of case study the questions on usefulness appeared too. Most respondents (90%) think that real-life cases are beneficial and make lesson more practical and motivating. All of the students responded positively on the research question whether this method would help to improve their English. Respondents mentioned following main concerns on participating in case study method lesson:

1. Being afraid that their English level may not be suitable;
2. Expressing ideas clearly in spontaneous situations;
3. Speaking fluently under pressure;
4. Being involved in fast speech with complex terminology;
5. Feeling unconfident and unprepared.

After the lessons were conducted using the case study method, a post-intervention survey was administered to 22 first-year Bachelor's students majoring in English Language Teaching. The students' responses were coded and analyzed quantitatively to identify prevailing trends.

Students' overall perceptions of the case study method were overwhelmingly positive. 20 students (90.9%) reported that learning English through case studies was *interesting*, *motivating*, *useful*, or *engaging*, primarily due to the use of real-life situations. Only 2 students (9.1%) expressed initial discomfort or nervousness related to speaking.

Classroom participation increased noticeably after the intervention. 19 students (86.4%) stated that the case study method encouraged them to participate more actively in class discussions compared to traditional lessons. Similarly, 18 students (81.8%) reported feeling more comfortable speaking English during case study lessons, attributing this to small-group interaction and a reduced fear of making mistakes.

Regarding skill development, 17 students (77.3%) identified speaking as the skill that improved the most. Vocabulary development was reported by 16 students (72.7%), while improvements in critical thinking and problem-solving skills were noted by 15 students (68.2%). Gains in listening and writing skills were mentioned by 10 students (45.5%).

Group work was perceived as beneficial by most participants. 18 students (81.8%) indicated that working in groups supported their learning by allowing them to exchange ideas and learn from peers. However, 7 students (31.8%) reported challenges related to unequal participation within groups.

The main difficulties reported were linguistic rather than methodological. 14 students (63.6%) experienced challenges in expressing complex ideas or selecting appropriate vocabulary. To

enhance the effectiveness of case study lessons, 15 students (68.2%) recommended providing more preparation time and targeted vocabulary support prior to discussions.

Overall, the quantitative results demonstrate that the case study method had a positive impact on student engagement, communicative confidence, and key language skills, while also revealing areas where additional instructional support is needed.

The findings show that most students demonstrated a clear understanding of the case scenarios, including the context, participants, and sources of miscommunication. Students were generally able to identify key issues and explain misunderstandings using appropriate language. This suggests that the case-based materials were comprehensible and well suited to the learners' level, allowing them to engage meaningfully with realistic situations and interpret problems accurately.

The results indicate that students were able to use English appropriately for practical communication purposes. Most participants demonstrated an improved ability to select clear and polite expressions, particularly when requesting clarification or explaining misunderstandings. Their written responses reflected an increased awareness of tone, formality, and structure in professional and academic contexts. Overall, the case study method supported the development of functional writing skills and pragmatic language use.

In the second case study, Task 2 (Writing a Message to the Group) required students to produce a short written response involving apology, explanation, and clarification. Most students successfully completed the task within the required word limit and addressed all three content points. Common features included polite expressions, clear explanations of misunderstanding, and appropriate requests for future meeting times.

During Task 3 (Solving the Problem Together), students actively participated in small-group discussions. They were able to suggest practical solutions, such as asking follow-up questions, confirming deadlines in writing, and using specific time expressions. Group representatives effectively summarized their discussions, demonstrating engagement, collaboration, and spoken fluency.

Generally, the results indicate that the case study method positively influenced students' engagement, comprehension, and practical language use. Students were able to apply English to realistic academic and professional situations, practice problem-solving, and develop communicative competence. The structured tasks and scaffolding supported learners in expressing ideas clearly while reducing anxiety, particularly in written production.

Analysis of students' post-survey responses revealed several recurring themes related to their experiences with the case study method in English language learning.

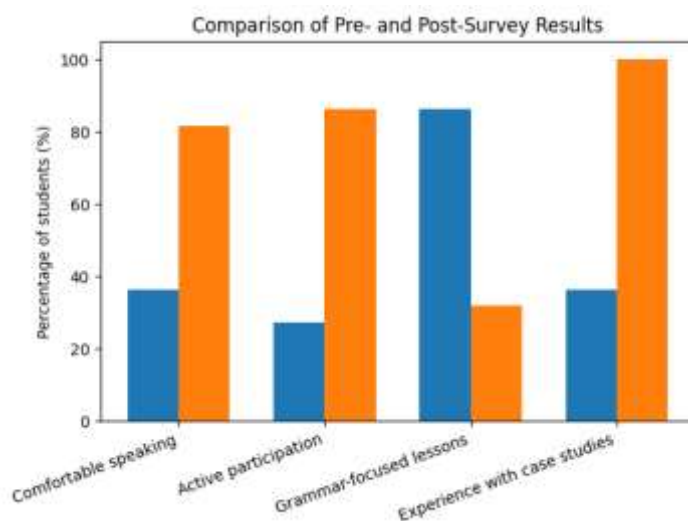
Most students reported feeling **motivated, interested, and engaged** during case study lessons. They emphasized that the use of **real-life and realistic situations** made learning more meaningful and enjoyable compared to traditional textbook-based activities. The practical nature of the cases helped students see the relevance of English for future academic and professional contexts.

A dominant theme across responses was **increased participation** in class discussions. Many students stated that case studies encouraged them to speak more actively, particularly in **small-group settings**, which reduced anxiety and fear of making mistakes. Even typically shy students reported feeling more *comfortable expressing their opinions in English*.

Students perceived noticeable improvement in their speaking and vocabulary skills, followed by listening and, to a lesser extent, writing. They highlighted learning topic-related vocabulary, polite expressions, and communication strategies such as asking for clarification, apologizing, agreeing, and disagreeing. The contextualized use of language helped students remember and apply new expressions more effectively.

The bar chart demonstrates notable differences between the pre- and post-intervention survey results (Table 1). Prior to the intervention, only 36.4% (8 out of 22) of students reported prior experience with the case study method, whereas after the intervention this figure increased to 100%. Students' comfort in speaking English improved from 63.6% reporting nervousness before the intervention to a markedly lower level after participation, with over 80% indicating increased confidence. Engagement with real-life, communicative activities remained high, increasing from 77.3% pre-intervention to over 90% post-intervention. Additionally, the dominance of grammar-focused activities decreased, shifting from 86.4% of students identifying grammar as the main classroom activity before the intervention to a more balanced skill-focused approach after the case study lessons. Overall, the results indicate that the case study method had a positive effect on students' participation, confidence, and communicative engagement in English.

Table 1. Comparison of Pre- and Post-Survey results



The most frequently mentioned difficulties included expressing complex ideas, finding appropriate vocabulary, and understanding instructions quickly. To improve the effectiveness of case study lessons, students commonly suggested providing more preparation time, pre-teaching key vocabulary, clearer instructions, and allowing longer discussion periods.

Overall, the qualitative data indicate that the case study method had a positive impact on students' motivation, participation, communicative confidence, and practical language use. Despite some linguistic and organizational challenges, students perceived the method as effective, engaging, and relevant to real-life communication.

Discussion

The findings of this study indicate that the case study method is an effective instructional approach for teaching English to first-year Bachelor's degree students majoring in English Language Teaching. The analysis of classroom performance and post-survey responses demonstrates that case-based instruction positively influenced students' engagement, language use, and higher-order thinking skills.

One of the most notable outcomes of the study is the increase in student motivation and participation. Students reported that learning through real-life situations made English lessons more meaningful and engaging than traditional textbook-based instruction. This supports Hidayati's claim that case studies are particularly effective in complex learning situations that require problem-solving and active learner involvement, rather than the passive transmission of factual information (Hidayati, n.d.). Similar conclusions are drawn by Suleimenova (2013), who emphasizes that contextualized and practice-oriented tasks significantly enhance learner motivation in English language classrooms in Kazakhstan. The authentic nature of the cases in the present study encouraged learners to contribute ideas and participate more actively in classroom interaction.

The results also suggest that the case study method contributes to greater speaking confidence, especially in small-group discussions. Many students reported reduced anxiety and a greater willingness to express ideas in English. This finding aligns with Mosterts' (2007) observation that case-based learning promotes active discussion and learner-centered interaction, although it also requires students to engage in higher-level thinking. In the Kazakhstani context, Zhetpisbayeva and Shelestova (2018) similarly note that interactive and discussion-based methodologies help reduce speaking anxiety among EFL learners by creating a supportive communicative environment. While Mosterts (2007) noted that inexperienced learners may initially struggle, the present study shows that with appropriate scaffolding, students can adapt to this instructional approach and benefit from increased communicative practice.

In terms of language development, students perceived noticeable improvement in speaking and vocabulary skills, as well as gains in listening and writing. The use of functional language, including clarification strategies, polite requests, and expressions for agreement and disagreement, reflects the practical communicative focus of case-based learning. This supports Hidayati's argument that case studies enhance meaningful language use by situating learning within realistic contexts that mirror professional and academic communication. These findings also correspond with Suleimenova's (2013) assertion that communicative competence develops most effectively when learners engage with language in realistic and problem-oriented situations.

Furthermore, the findings highlight the role of the case study method in fostering critical thinking and problem-solving skills. Students were required to analyze situations, identify causes of misunderstandings, and propose solutions using English. This outcome corresponds with Mosterts' (2007) categorization of pedagogical challenges, which emphasizes the importance of aligning cases with learning objectives and encouraging meaningful discussion. Likewise, some resources argue that problem-based and case-oriented instruction supports the development of analytical and reflective thinking skills, which are essential for future English teachers (Zhetpisbayeva, Shelestova, 2018).

Despite the positive outcomes, several challenges identified in this study reflect those reported in previous research. Students experienced difficulty expressing complex ideas and selecting appropriate vocabulary, and some group work activities resulted in unequal participation. These challenges are consistent with the practical limitations described by Mosterts (2007), including differences in students' proficiency levels and the need for careful classroom management. Similar concerns are also reported in Kazakhstani EFL contexts, where heterogeneous language proficiency can affect participation in collaborative tasks (Zhetpisbayeva, Shelestova, 2018). To address these issues, students recommended greater preparation time, explicit vocabulary support, and clearer instructions, underscoring the importance of structured facilitation in case-based instruction.

Overall, the findings support the view that the case study method is a valuable pedagogical approach in English language education. When implemented with sufficient scaffolding and aligned with students' proficiency levels, it enhances engagement, communicative competence, and critical thinking skills. However, as suggested by Hidayati, Mosterts, and Kazakhstani scholars, successful application depends on thoughtful case selection, clear instructional design, and active teacher guidance.

Conclusion

This study investigated the effectiveness of the case study method in teaching English to first-year Bachelor's degree students majoring in English Language Teaching. The findings indicate that case-based instruction positively influenced students' motivation, participation, and confidence in using English, particularly in speaking activities. Engaging with realistic scenarios enabled learners to apply language in meaningful contexts and supported the development of communicative competence.

The results also show that the case study method contributed to the development of critical thinking and problem-solving skills, as students were required to analyze situations and propose

solutions in English. However, challenges related to limited vocabulary, expressing complex ideas, and unequal group participation were also identified. These findings emphasize the need for careful scaffolding, clear instructions, and vocabulary support.

Overall, the case study method represents a valuable approach to English language teaching when appropriately planned and supported. Future research may focus on long-term effects or incorporate quantitative data to further examine its impact on language learning outcomes.

References

1. Eslit, E. R. (2023). *Thriving Beyond the Crisis: Teachers' Reflections on Literature and Language Education in the Era of Artificial Intelligence (AI) and Globalization*. *International Journal of Education and Teaching*, 3(1), 46. <https://doi.org/10.51483/ijedt.3.1.2023.46-57>
2. Henao, O. A. P. (2024). *Poststructural Perspectives in English Teaching in Rural Colombia*. *Pedagogía y Saberes*, 61, 179. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20276>
3. Kianinezhad, N. (2023). *Effective Methods of Teaching Foreign Languages Online: A Global View*. *TESOL and Technology Studies*, 4(1), 45. <https://doi.org/10.48185/tts.v4i1.846>
4. Konyrova, L. (2024). *The Evolution of Language Learning: Exploring AI's Impact on Teaching English as a Second Language*. *Eurasian Science Review.*, 2(2), 133. <https://doi.org/10.63034/esr-42>
5. Li, C. (2024). *Adam Edmett, Neenaz Ichaporria, Helen Crompton, and Ross Crichton. Artificial Intelligence and English Language Teaching: Preparing for the Future*. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0032>
6. Ulfa, K. (2023). *THE TRANSFORMATIVE POWER OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) TO ELEVATE ENGLISH LANGUAGE LEARNING*. *Majalah Ilmiah METHODODA*, 13(3), 307. <https://doi.org/10.46880/methoda.vol13no3.pp307-313>
7. Zulkarnain, N. S., & Yunus, M. M. (2023). *Teachers' Perceptions and Continuance Usage Intention of Artificial Intelligence Technology in Tesl*. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS*, 6(5). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i5-34>
8. Mostert, M. P. (2007). *Challenges of case-based teaching*. *University of Pretoria. The Behavior Analyst Today*, 8(4), 434–442.
9. Suleimenova, Z. Z. (2013). *Communicative competence formation in teaching foreign languages in Kazakhstan*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1538–1542.
10. Zhetpisbayeva, B. A., & Shelestova, T. Y. (2018). *Interactive methods in teaching English as a foreign language in higher education*. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*, 2(123), 45–52.
11. Hidayati, L. (2021). *Case-based method and its implementation in English for medical purposes*. *Journal of Language, Literature, and English Teaching (JULIET)*, 2(2), 36–42. <https://doi.org/10.31629/juliet.v2i2.3695>
12. Kreber C. *Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis Teaching in Higher Education*, 2001. Vol. 6 № 2 pp. 217-228.
13. Ellet W. *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases*. // W. Ellet/ Harvard Business School Press, 2007 – 273 p.
14. Niyazova, A. (2014). *Activating the process of professional training of foreign language teachers through the case method*. *Language and Culture*, 2(26), 163–173.
15. Çakmak, Z., & Akgün, İ. H. (2018). *A theoretical perspective on the case study method*. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 96–102. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p96>

А.Е. Алтысбаева^{1*}, Ж.Ж. Манапбаева², М.Б. Тлеулинова³
^{1*}Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, PhD
²Халықаралық ақпараттық технологиялар университеті, PhD
³Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, PhD
Алматы, Қазақстан

ӨЛЕҢ АУДАРМАСЫНЫҢ ТАРИХЫ: МӘДЕНИ САБАҚТАСТЫҚ ПЕН ПОЭТИКАЛЫҚ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДӘСТҮРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада өлең аудармасының тарихи дамуы көне өркениеттерден бастап антикалық және шығыс мәдениеттеріне дейінгі кезеңдер аясында қарастырылады. Зерттеуде ежелгі Мысыр, Месопотамия, Грек-Рим әлемі, сондай-ақ араб және қытай аударма дәстүрлеріндегі поэтикалық мәтіндерді бейімдеу тәжірибесі талданады. Поэзия аудармасының басты ерекшелігі ретінде форма мен мазмұнның бірлігі, мағына мен көркемдік құрылымның ажырамас сипаты айқындалады. Мақалада сөзбе-сөз және еркін аударма қағидаларының қалыптасуы, аудармашының шығармашылық рөлі және поэтикалық мәтінді аударудағы мәдени-рухани факторлар сараланады. Тарихи мысалдар негізінде өлең аудармасының тек тілдік әрекет емес, мәдениетаралық рухани көпір екендігі тұжырымдалады.

Кілт сөздер: өлең аудармасы, поэтикалық мәтін, аударма тарихы, антикалық аударма теориясы, мәдени интерпретация.

Алтысбаева А.Е.^{1*}, Манапбаева Ж.Ж.², Тлеулинова М.Б.³
^{1*}Казахский национальный университет имени аль-Фараби, PhD
²Международный университет информационных технологий, PhD
³Казахский национальный университет имени аль-Фараби, PhD
Алматы, Казахстан

ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДА ПОЭЗИИ: ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПОЭТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Аннотация

В статье рассматривается историческое развитие перевода поэзии от древних цивилизаций до античной и восточной традиций. Анализируются практики адаптации поэтических текстов в Древнем Египте, Месопотамии, греко-римском мире, а также в арабской и китайской переводческих традициях. Особое внимание уделяется проблеме единства формы и содержания в поэтическом тексте, а также становлению принципов дословного и свободного перевода. Подчеркивается творческая роль переводчика как интерпретатора и соавтора оригинала. На основе исторических примеров делается вывод о том, что перевод поэзии представляет собой не только языковую трансформацию, но и акт культурно-духовного посредничества.

Ключевые слова: перевод поэзии, поэтический текст, культурная интерпретация, история перевода, античная теория перевода.

Alpysbayeva A.E.¹, Manapbayeva Zh.Zh.,² Tleulinova M.B.³

¹Al-Farabi Kazakh National University, PhD

²International University of Information Technologies,

³Al-Farabi Kazakh National University, PhD

Almaty, Kazakhstan

THE HISTORY OF POETRY TRANSLATION: TRADITIONS OF CULTURAL CONTINUITY AND POETIC INTERPRETATION

Abstract

This article examines the historical development of poetry translation from ancient civilizations to classical and Eastern traditions. It analyzes the adaptation of poetic texts in Ancient Egypt, Mesopotamia, the Greco-Roman world, as well as in Arabic and Chinese translation traditions. Particular attention is paid to the inseparability of form and content in poetic texts and to the emergence of literal and free translation principles. The study emphasizes the creative role of the translator as an interpreter and co-author of the original work. Based on historical examples, the article concludes that poetry translation is not merely a linguistic transformation but also an act of intercultural and spiritual mediation.

Keywords: *poetry translation, poetic text, cultural interpretation, history of translation, classical translation theory.*

Кіріспе

Өлең аудармасы – адамзат мәдениетінің ең көне әрі күрделі құбылыстарының бірі. Поэтикалық мәтіндер ежелгі заманнан бері діни, философиялық және эстетикалық мазмұнды жеткізудің негізгі құралы болып келді. Бір тілде жасалған поэтикалық туындыны екінші тілде қайта жаңғырту тек сөздік мағынаны беру емес, сонымен қатар көркемдік құрылымды, ырғақ пен бейнелілікті сақтау міндетін жүктейді. Сондықтан өлең аудармасы тарихы – аударма теориясының, әдеби дамудың және мәдени өзара ықпалдастықтың ажырамас бөлігі.

Ежелгі Мысырдағы «Өлгендер кітабы» мәтіндерінен бастап, Месопотамиядағы «Гильгамеш дастанына», антикалық дәуірдегі грек-латын аудармаларына дейін поэзия аудармасы әр кезеңде әртүрлі мақсатта жүзеге асырылды. Кейбір жағдайларда ол діни қажеттіліктерге қызмет етсе, кейінгі кезеңдерде әдеби бейімдеу мен шығармашылық интерпретацияға айналды. Цицерон мен Гораций еңбектерінде сөзбе-сөз аударудан гөрі мағынаны жеткізу қағидасының қалыптасуы поэзия аудармасының теориялық негізін қалады.

Шығыс дәстүрінде де поэтикалық аударма маңызды рөл атқарды. Буддалық сутралардың санскриттен қытай тіліне аударылуы немесе Аббасидтер дәуіріндегі грек және парсы мәтіндерінің араб тіліне тәржімалануы мәдениеттер арасындағы интеллектуалдық алмасуды жеделдетті. Бұл үдерістер поэзия аудармасының тек тілдік трансформация емес, рухани және мәдени интерпретация екенін көрсетеді.

Осы мақалада өлең аудармасының тарихи кезеңдері сараланып, оның теориялық және мәдени маңызы айқындалады.

Негізгі бөлім

Өлең аудармасының тарихы – ғасырлар бойы мәдениеттер арқылы дамып келе жатқан бай әрі үнемі толығып, құбылып отыратын дәстүр. Ол поэтикалық шығармаларды бір тілден екінші тілге аудару тәжірибесін қамтиды. Поэтикалық аударма әрқашан күрделі болды, өйткені ол түпнұсқа мәтіннің мағынасын да, стилистикалық элементтерін де сақтауды талап етеді.

Поэтикалық аударма тарихына қысқаша шолу жасайтын болсақ, келесі кезеңдерді атап өтуге болады:

1. Ежелгі бастаулар мен алғашқы дәстүрлер.

Ежелгі Мысыр мен Месопотамия:

Мысыр поэзиясы. Поэзия аудармасының ең алғашқы белгілі үлгілері ежелгі Мысырдан шыққан. Мысырлық «Өлгендер кітабы» көбінесе әртүрлі диалектілерге аударылып, марқұмдардың о дүниеге саяхатында көмек көрсету үшін қолданылған [1]. Алайда, бұл аудармалар әдеби мақсатта емес, діни немесе практикалық мақсатта жасалған.

Месопотамиялық поэзия. Месопотамияда, әсіресе Вавилон мен Ассирияда, «Гильгамеш дастаны» сияқты эпикалық поэзия ұрпақтан-ұрпаққа беріліп, аймақтың басқа тілдеріне – аккад және шумер тілдеріне жиі аударылып отырған [2; 3]. Бұл поэзия аудармасының алғашқы үлгілерінің бірі болып табылады.

Классикалық көне дәуір (Грек және Рим кезеңдері):

Грек тілінен латын тіліне аудармалар. Батыс поэзиясындағы алғашқы елеулі аудармалар классикалық Грек және Рим дәуірлерінде жүзеге асты. Ежелгі гректер поэзияны, әсіресе Гомердің эпостары – «Илиада» мен «Одиссеяны» жоғары бағалаған. Гомер мен Пиндар тәрізді грек ақындары мен драматургтерінің шығармалары латын тіліне Вергилий (грек мифологиялық шығармаларын латын тіліне аударған) және Гораций (грек лирикалық формаларын бейімдеген) сияқты тұлғалар арқылы аударылған [4;5;6]. Цицерон мен Гораций грек поэмаларын сөзбе-сөз аударудан гөрі, ондағы идеяларды бейімдеп жеткізген. Бұл тәсіл поэзиялық аудармаға шығармашылық тұрғыдан қарауға жол ашты. Гораций аударманың тура (сөзбе-сөз) және еркін түрлерінің арасындағы маңызды айырмашылықты көрсетті. Ол өзінің әйгілі еңбегі – «Поэзия өнері» (*Ars Poetica*, б.з.д. 18 ж.) атты шығармасында аудармашыларға бастапқы тілдің үлгілерін қорықпай қолдануға кеңес береді: «Знакомая вам тема может оставаться вашей собственностью так долго, пока вы не тратите время понапрасну на ее банальное воспроизведение. Точно так же, вам не следует пытаться воспроизвести оригинал слово в слово, словно переводчику-рабу, или подражать другому писателю, подвергая себя трудностям или связывая себя правилами, от которых вы не сможете освободиться» (Аудармасы: «Саған таныс тақырып сенің меншігің болып қала береді, егер сен оны тек үстірт қайталап, уақытыңды босқа өткізбесең. Сол сияқты, түпнұсқаны сөзбе-сөз аударуға тырыспа, құл тәрізді аудармашы болма, немесе басқа бір жазушыға еліктеп, өзінді қиындыққа душар етпе, әрі өзінді босата алмайтын ережелермен шектеме») [7]. Гораций әрдайым аударма процесінде тілді байыту идеясын қолдады. Сондықтан ол аудармашыларға «құл аудармашыға» айналмауды ескертумен қатар, неологизмдер мен кірме сөздерді пайдаланудан тартынбауға кеңес берді. Гораций жаңа сөздердің пайда болуы мен ескі сөздердің қолданыстан шығуын ағаштардың көктем мен күз мезгілдерінде жапырақ ауыстыруымен салыстырып, бұл үрдісті табиғи құбылыс деп санады. Ал аудармашының өнері, Горацийдің пікірінше, «Сөзді сөзбен емес, мағынаны мағынамен жеткізу» (*Non verbum de verbo, sed sensum exprimere de sensu*) қағидасына сүйене отырып, түпнұсқа мәтінді дұрыс түсіндіруден тұрады [7].

Ливий Андроник (б.з.д. III ғасыр) – алғашқы римдік ақын және аудармашы ретінде есептеледі. Ол грек тіліндегі «Одиссеяны» латын тіліне аударып, сатурндық өлең өлшемін қолданған [8]. Оның шығармасы толық сақталмағанымен, бұл еңбек латын поэзиясының бастамасы болды. Сатурндық өлең өлшемі (лат. *versus Saturnius*) – бұл көне римдік поэзияда қолданылған антикалық өлең өлшемінің түрі, яғни сатурндық өлең жолы. Бұл термин әдебиетте сирек кездеседі, бірақ классикалық филология мен латын поэзиясын зерттеушілер арасында маңызды. Ғалымдар оны акцентке негізделген ырғақ деп болжайды, яғни екпін мен дыбыстық сәйкестікке құрылған.

Рим ақыны Овидий де грек шығармаларын латын тіліне аударып, поэзиялық аударма дамуына ықпал етті [9; 10]. Ежелгі дәуірдің өзінде-ақ сөзбе-сөз және еркін аударма арасындағы айырмашылық пайда болды. Цицерон, кейінірек Гораций поэзия аудармашысы сөзге құл болмай, мағынаның суреткері болуы керек екенін ерекше атап өткен.

Демек, поэзия аудармасының тарихы әдеби теориялар мен ғылыми қатысым пайда болмай тұрып-ақ басталған. Ежелгі дәуірлерден бері адамзат өлең сөзді сақтап, жеткізіп, бейімдеуге ұмтылып келген. Осындай ерте аудармалардың жарқын мысалы – жоғарыда аталған Ежелгі Мысырдағы «Өлгендер кітабы» мәтіндері болып саналады. Ежелгі өркениеттерде поэзия көбінесе діни-философиялық мәтіндермен байланыста өмір сүрді. Мысалы, Месопотамияда Гильгамеш туралы эпос түрлі диалектілерге бейімделіп жазылып, ерте аударманың бір түрі ретінде қарастырылуы мүмкін. Ал Мысырда «Өлгендер кітабы» деп аталған мәтіндер қайтыс болған адамға о дүниеде көмектесу үшін жазылған. Онда дұғалар, дуа, мадақтау гимндері мен бейнелі формулалар кездеседі. Бұл мәтіндер папирустарға жазылып, иероглифтермен және символикалық суреттермен безендірілген, олардың эстетикалық қана емес, магиялық функциясы да болған.

Алайда бұл мәтіндерді қазіргі түсініктегі аударма деу қиын: әрқайсысы нақты адамға арнайы жазылған, дербес нұсқа болған. Нағыз аударма тек тіл ұмытылғаннан кейін, мәтіндер зерттеу нысанына айналған кезде ғана басталды. Христиан діні таралып, Мысыр копт жазуына көшкеннен кейін иероглифтер ұмытылды. Копт тілі – қазіргі таңда өлі тілдер қатарына жататынымен, ежелде ол Египеттегі христиан Копт православие шіркеуінің литургиялық тілі ретінде қолданылған. Осы тілде жазуға арналған копт жазуы – грек әліпбиінің 24 әрпіне және ежелгі египеттік демотикадан алынған 6–7 таңбаға негізделген бірегей жазу жүйесі. Бұл жазу үлгісі III–X ғасырлар аралығында кең таралып, әдеби және діни мәтіндер жазу ісінде белсенді қолданылған. XIX ғасырда ғана француз ғалымы Жан-Франсуа Шампольон Розетта тасын пайдаланып иероглифтерді шешіп, осы мәтіндерді түсіну мен аударуға жол ашты. 1842 жылы неміс египтологы Карл Лепсиус алғашқы ғылыми аударманы жасап, «Өлгендер кітабы» атауын енгізді [11].

Ағылшын зерттеушісі Э. А. Уоллис Бадж XIX ғасырдың соңында бұл мәтінді ағылшын тіліне поэтикалық стильде аударып, кең танымал етті [1]. Дегенмен, оның аудармасы кейіннен сынға ұшырады: ол кей тұстарда түпнұсқадан алшақ кеткен, ал ритуалдық формулалар тым көркемделген. Бұл жағдай поэзия аудармашысы әрқашан екіұдай таңдаудың алдында тұратынын көрсетеді: мағынаға дәл болу ма, әлде поэтикалық рухты сақтау ма? Яғни, аудармашылар әуел бастан адалдық пен шабыт арасындағы қиын таңдауда еді.

Египеттен тыс аймақтарда да поэтикалық аударма өзіндік жолмен дамыды. Римде Ливий Андроник *Одиссеяны* грек тілінен латын тіліне аударып, жергілікті өлшемдермен жеткізуге тырысты. Бұл әрекет бөтен поэзияны өз мәдениетіне бейімдеу арқылы халыққа жақын етуді мақсат етті. Цицерон мен Гораций өз еңбектерінде аудармашы сөздің құлы болмауы керек, керісінше, түпнұсқаның рухын жеткізе алатын бірлескен автор болуы тиіс деген пікірді ұстанған.

Ұқсас тәсіл араб дәстүрінде де кездеседі. Аббасидтер дәуірінде парсы және грек тілдерінен аударылған философиялық және поэтикалық мәтіндерде аудармашылар түпнұсқаның ғылыми-мағыналық мазмұнын дәл жеткізуге ұмтылды, ал поэтикалық шығармаларда мағына мен көркемдік тепе-теңдігін барынша сақтауға талпынды. Бірақ бұл тепе-теңдік әрқашан толық жүзеге аса бермеді. Сол сияқты будда сутралары санскриттен қытай тіліне аударылғанда да, санскриттің нақты өлшемдері мен ритмін қытай тілінде толық сақтау мүмкін болмаған. Буддалық сутралардың көпшілігі санскритте (немесе пракрит тілдерінде) жазылған, ал онда шлокалар (ұйқасты өлең өлшемдері, әдетте 32 буындық) кең қолданылған. Өлең құрылымы мен ырғақ мәселесіне келсек, қытай тілі агглютинативті емес, иероглифтік жүйеге негізделгендіктен, санскриттің поэтикалық өлшемін толық сақтап жеткізу мүмкін емес еді. Дегенмен, кейбір аудармашылар (әсіресе ірі шеберлер) түпнұсқаның ритмдік және көркемдік әсерін мүмкіндігінше сақтау үшін теңдестірілген синтаксис, параллелизм, қайталауларды қолданды. Бұған Кумараджива сынды аудармашылар үлес қосты. Кумараджива – буддалық монах, буддалық әдебиетті қытай тіліне

аударған төрт ұлы аудармашының бірі (Ань Шигао, Чжэньди және Сюаньцзанмен қатар) [12; 13]. Оның аудармалары қарапайым, түсінікті тілде болғандықтан кең тарады. Дәстүрлі қытай деректеріндегі «**төрт ұлы аудармашы**»:

1. Ань Шигао (II ғ.) – алғашқы будда мәтіндерін аударғандардың бірі.
2. Чжэньди (499–569) – үнді монах-аудармашы, әсіресе йогачара ілімін таратқан.
3. Кумараджива (344–413) – ең ықпалды аудармашылардың бірі.
4. Сюаньцзан (602–664) – Үндістанға барып түпнұсқаларды жинаған, дәлдікке ерекше мән берген [12; 13].

Қорытынды

Сонымен, тарихтағы ең алғашқы поэзия аудармашылары жай ғана тіл мамандары емес, мәдени мағына мен символиканы жаңа тілде жеткізе білген рухани көпір жасаушылар болды. «Өлгендер кітабы» арқылы біз өлең сөздің тек эстетикалық құрал емес, қасиетті білім түрі екенін көреміз. Ал оны аудару – тек тілдік емес, мәдени және философиялық әрекет.

Осылайша, көне поэтикалық аудармалар арқылы аударма өнері тек сөзбе-сөз жеткізу емес, рухани интерпретация ретінде қалыптасты. Поэзия аудармасы әр дәуірде қоғамның дүниетанымы мен эстетикалық талғамына сәйкес өзгеріп отырды, алайда оның басты мақсаты – түпнұсқаның рухын, көркемдік қуатын және мәдени маңызын сақтау – өзгеріссіз қалды.

Тарихи тәжірибе көрсеткендей, өлең аудармасы мәдениеттер арасындағы сұхбатты тереңдетіп, халықтар арасындағы рухани байланысты нығайтатын ерекше құбылыс болып табылады. Сондықтан поэзия аудармасын зерттеу тек әдебиеттану немесе аударматану аясында ғана емес, кең мәдени-философиялық тұрғыда да өзекті болып қала береді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Taylor, J. H. *Journey through the Afterlife: Ancient Egyptian Book of the Dead*. — London: British Museum Press, 2010.
2. Емельянов В. В. *Шумер, Аккад, Вавилон: История и культура древней Месопотамии*. — СПб.: Петербургское востоковедение, 2001.
3. Тугей П. *Gilgamesh: Der älteste Epos der Welt* (рус. пер.: «Гильгамеш: древнейший эпос мира»). — М.: 2005.
4. Гаспаров М. Л. *Очерк истории европейского стиха*. — М.: Наука, 1989.
5. Фролов Э. Д. *Античная Греция: культура и литература*. — СПб.: СПбГУ, 2001.
6. Conte, G. B. *Latin Literature: A History*. — Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1994.
7. Гораций. *Оды. Эподы. Послания* / Пер. Ф. Петровского. — М.: Наука, 1970.
8. Goldberg, S. *Constructing Literature in the Roman Republic*. — Cambridge Univ. Press, 2005.
9. Hardie, P. *Ovid's Poetics of Illusion*. — Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2002.
10. Barchiesi, A. *Speaking Volumes: Narrative and Intertext in Ovid and Other Latin Poets*. — London: Duckworth, 2001.
11. Allen, J. P. *Middle Egyptian: An Introduction to the Language and Culture of Hieroglyphs*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
12. Gutas, D. *Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbasid Society (2nd–4th/8th–10th centuries)*. — London: Routledge, 1998.
13. Рудой В. И. *Буддизм и культура Восточной Азии*. — СПб.: Петербургское востоковедение, 2001.

Zhaksylykov D. ¹
Abai Kazakh National Pedagogical University
2 year MA student
Almaty, Kazakhstan

COGNITIVE APPROACH AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS IN GRADES 10–11 ENGLISH LESSONS

Abstract

Modern foreign language teaching in high school requires a rethinking of the student's role in the educational process. While previously the primary focus was on mastering grammatical structures and memorizing vocabulary, today the focus is on the student's ability to use language as a tool for real-world interaction. This is especially important for students in grades 10 and 11, as it is at this stage that academic independence, the ability to argue one's position, and the use of a foreign language as a means of expressing one's thoughts are developed. The cognitive approach to teaching English views language development not as a mechanical accumulation of knowledge, but as a process of active intellectual processing of information. This article analyzes the impact of the cognitive approach on the development of high school students' communicative skills, revealing its theoretical foundations and practical applications in the classroom. Particular attention is paid to mechanisms such as conscious perception of linguistic material, the development of speech planning, the development of self-monitoring strategies, and the inclusion of problem-solving communicative tasks in the lesson structure. The article demonstrates that a cognitive approach not only improves students' verbal activity but also changes the quality of their linguistic thinking, making their statements more meaningful, logical, and meaningful.

Keywords: *cognitive approach, communication skills, English, high school, speech activity, linguistic thinking, speaking instruction, instructional strategy, reflection, interaction, cognitive activity, high school students.*

Жақсылықов Д.
Абай атындағы ҚазҰПУ
2 курс магистранты
Алматы, Қазақстан

КОГНИТИВТІК ТӘСІЛ – 10–11 СЫНЫПТАРДАҒЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРДЫ ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада 10–11 сынып оқушыларының ағылшын тілі сабақтарында коммуникативтік дағдыларын когнитивтік тәсіл арқылы дамыту мәселесі қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде тілді тек грамматикалық құрылымдар жиынтығы ретінде меңгерту жеткіліксіз екені анық байқалады. Оқушының шынайы қарым қатынасқа түсуі үшін оның тілдік білімін ойлау әрекетімен ұштастыру қажет. Когнитивтік тәсіл осы мақсатта ерекше маңызға ие, себебі ол зейін, есте сақтау, салыстыру, талдау және ішкі жоспарлау сияқты психикалық механизмдерді белсендіреді. Мақалада жоғары сынып оқушыларының жас ерекшеліктері

ескеріле отырып, олардың сөйлеу әрекетін белсенді ететін тапсырмалар сипатталады. Сонымен қатар когнитивтік ұйымдастырылған тапсырмалар арқылы оқушылардың өз ойын логикалық жеткізуі, пікір білдіруі және диалогке еркін қатысуы күшейетіні көрсетіледі. Практикалық бақылау нәтижесінде сөйлеу сапасының артуы, тілдік сенімділіктің қалыптасуы және коммуникативтік белсенділіктің тұрақты өсуі анықталды.

Кілт сөздер: *когнитивтік тәсіл, коммуникативтік дағды, ағылшын тілі, жоғары сынып, сөйлеу әрекеті, тілдік ойлау, рефлексия, оқу стратегиясы, қарым қатынас, танымдық белсенділік.*

*Жаксылыков Д.
КазНПУ им.Абая
Магистрант 2 курса
Алматы, Қазақстан*

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10–11 КЛАССАХ

Аннотация

Современное обучение иностранным языкам в старшей школе требует переосмысления роли учащегося в образовательном процессе. Если ранее основной акцент делался на усвоении грамматических структур и запоминании лексики, то сегодня в центре внимания находится способность учащегося использовать язык как инструмент реального взаимодействия. Особенно это важно для учеников 10–11 классов, поскольку именно на этом этапе формируется академическая самостоятельность, умение аргументировать собственную позицию и использовать иностранный язык как средство выражения мысли. Когнитивный подход в обучении английскому языку рассматривает языковое развитие не как механическое накопление знаний, а как процесс активной интеллектуальной переработки информации. В данной статье анализируется влияние когнитивного подхода на развитие коммуникативных навыков старшеклассников, раскрываются его теоретические основания и практические возможности применения в школьной аудитории. Особое внимание уделяется таким механизмам, как осознанное восприятие языкового материала, развитие речевого планирования, формирование стратегий самоконтроля и включение проблемно-коммуникативных заданий в структуру урока. В статье показано, что когнитивный подход позволяет не только повысить речевую активность учащихся, но и изменить качество их языкового мышления, сделать высказывания более осмысленными, логичными и содержательными.

Ключевые слова: *когнитивный подход, коммуникативные навыки, английский язык, старшая школа, речевая деятельность, языковое мышление, обучение говорению, учебная стратегия, рефлексия, взаимодействие, познавательная активность, старшеклассники.*

Introduction

In modern schools, teaching English is increasingly viewed not as imparting a set of rules, but as creating conditions for real-life communication. However, experience shows that even high school students, with a sufficient vocabulary and familiar grammatical structures, often struggle with oral expression. They formulate thoughts slowly, avoid spontaneous responses, fear making mistakes, and often resort to memorized patterns instead of independent speech.

This situation stems from the fact that traditional teaching methods often fail to engage the internal thought processes that underlie speaking. A student may know the form but be unable to

quickly transform it into a meaningful message. This is why, in recent years, researchers have increasingly focused on the cognitive approach, which links language development with mechanisms of attention, memory, analysis, and the deliberate selection of linguistic resources. This approach is especially relevant for students in grades 10 and 11, as the age-related characteristics of high school students allow for more complex intellectual tasks. Adolescents at this age are capable of abstract thinking, comparisons, independent argumentation, and internal control of their own speech. This creates a favorable foundation for integrating cognitive methods into the development of communicative competence.

Communicative skills in school practice should be understood not only as the ability to answer a teacher's question, but also as the ability to participate in dialogue, express attitudes, clarify information, respond to the interlocutor's opinion, and construct a logically complete statement under time constraints. This is where the cognitive approach proves its effectiveness, as it helps students not just speak, but think while speaking. This paper examines how the cognitive approach can become a tool for developing communicative skills in English lessons in senior grades, the pedagogical mechanisms that ensure its effectiveness, and the changes that occur in students' speech behavior with the systematic use of cognitively oriented tasks.

An Analytical Review of the Theoretical Foundations of the Cognitive Approach to the Development of Speech Communication

The development of communicative skills in foreign language teaching is traditionally linked to the concept of communicative competence, which in scientific literature is defined as the ability to use language in a specific social situation, consider the context of communication, select linguistic means depending on the purpose of the utterance, and respond appropriately to the interlocutor's speech [1]. However, communicative competence itself does not develop automatically, even with sufficient linguistic material. Between knowledge and actual speech action, there is a cognitive stage of internal information processing, which largely determines the success of the utterance.

From the perspective of cognitive psychology, speech activity is a sequence of interconnected operations. First, the student perceives information, then interprets it, relates it to existing experience, selects the necessary linguistic units, and only then formulates the thought in oral or written form. If even one of these stages is underdeveloped, speech becomes slow, fragmented, or hesitant. This is why the cognitive approach to language learning views speaking as the result of active intellectual activity, not just as a language practice.

The mechanism of conscious attention is particularly important here. Research in foreign language teaching shows that students memorize language material more effectively when they not only hear it, but also notice the specifics of its use in a specific speech situation [2]. For example, if, during a discussion of a social topic, a student pays attention to how connecting expressions are used to support an argument, they not only absorb individual words but also begin to understand the logic behind the construction of the statement. This is especially important for high school students, as in grades 10 and 11, the need for independent expression increases. Students no longer limit themselves to short answers but strive to explain, compare, evaluate, or prove their position. However, without internal speech planning, this often leads to pauses, repetitions, and a switch to the native language. The cognitive approach proposes overcoming this problem by structuring their thoughts beforehand. Before the speech activity, the student is given time to internally organize their response, identify semantic supports, and anticipate possible linguistic forms.

Developing working memory also plays an important role, as it maintains the student's verbal intention while constructing their response. When discussing a topic related to, for example, modern technology or environmental issues, they must simultaneously remember the original question, control the grammatical form, select vocabulary, and follow the logic of the statement. This multitasking requires systematic training, and the cognitive approach presupposes a gradual

increase in the complexity of speech actions, in which memory develops in a real communicative context [3].

An equally important element is the development of metacognitive skills. This refers to the student's ability to recognize their own learning style, notice speech difficulties, and independently seek ways to overcome them. For example, after an oral discussion of a topic, a student can analyze where they lacked words, where they lost the logical sequence, and which expressions helped to maintain the conversation. Such reflection gradually develops a more mature attitude toward one's own speech.

It should be noted that the cognitive approach does not reject communicative methodology, but rather deepens it. While traditional communicative practice is sometimes limited to external exchanges, the cognitive organization of the lesson makes this exchange internally meaningful. The student begins to understand why they choose a particular structure, how an argument is constructed, and how to link individual phrases into a coherent statement. In practice, this means a transition from mechanical exercises to tasks where the speech task requires an intellectual solution. For example, discussing a hypothetical social situation elicits much more active speech than simply reproducing a text. In such tasks, the student does not repeat a pre-existing model, but constructs an individual linguistic response based on their own understanding of the situation.

Modern research confirms that cognitively rich tasks produce particularly noticeable results in high school students, as they already possess sufficient intellectual maturity for analysis, comparison, and verbal prediction [4]. This allows us to consider the cognitive approach not as a temporary methodological trend, but as a sustainable direction in the development of school language education.

Practical Implementation of a Cognitive Approach in English Lessons for Grades 10–11:

The practical part of the study aimed to identify how cognitively structured tasks influence the verbal performance of high school students in a typical school English lesson. The study was conducted in two parallel high school classes with students of approximately the same level of language proficiency. The primary focus was not on the amount of material covered, but on the nature of students' verbal behavior while completing the tasks.

Initially, observation revealed that even with sufficient vocabulary knowledge, a significant portion of students avoided detailed responses. Dialogues were dominated by short constructions, identical phrases were frequently repeated, and lengthy pauses occurred when arguments needed to be substantiated. This was especially noticeable in situations where the topic required independent interpretation rather than the reproduction of familiar content.

To address this situation, the lesson structure was partially restructured. Before oral activities, students were offered a stage of semantic preparation. Instead of a direct question, a problematic situation requiring intellectual engagement was created first. For example, when discussing the topic of future professions, students first analyzed three short situations involving a choice between a stable job, a high income, and personal interest. Only then did they move on to discussing their own choices in English. This approach produced a noticeable effect. Students began to speak more meaningfully, as their speech emerged not as a reaction to the teacher's question, but as a continuation of their already formed internal position. Their responses began to include logical connections, comparative constructions, and causal explanations. Even students who typically limited themselves to a few words began to construct longer responses.

Special attention was paid to the cognitive technique of verbal forecasting. Before the dialogue, students were given several supporting semantic elements, but not ready-made language models. For example, before discussing social media, the concepts of privacy, communication, influence, addiction, and responsibility were displayed on the board. Students had to independently determine how to connect them in a statement. This activity triggered the thought process even before speaking. During observation, it became apparent that students were becoming less reliant on pre-learned patterns. While they had previously tended to use safe constructions, after several weeks of

work they more often began independently combining familiar linguistic devices. Even with errors, their speech became more natural and meaningful.

One of the most effective techniques was speech reconstruction. After reading a short text, students were asked not to retell it verbatim, but to shift their perspective. For example, a text about the impact of technology was to be retelled from the perspective of a parent, student, or teacher. This required not only understanding the content but also internalizing the information. As a result, speech became more flexible, as the student no longer relied solely on the original text.

In addition, brief written reflections were used after oral assignments. Students wrote down what they found difficult during their answers, where they lacked words, and where their thoughts were incompletely expressed. Gradually, this began to influence the quality of their subsequent responses, as students became more mindful of their own speech difficulties. Over the course of several weeks, a consistent change in speech behavior was observed. The number of pauses decreased, responses became more meaningful, and pair discussions became more proactive. The change in participation was particularly noticeable among students who had previously preferred to remain passive.

Interestingly, the positive effect was evident not only in speaking but also in their perception of the interlocutor's speech. Students began asking more clarifying questions, requesting clarification, and using reactive phrases to maintain conversation. This suggests that the cognitive approach activated not a single language skill, but a broader mechanism of communicative interaction. These results suggest that even partial inclusion of cognitive elements in the lesson structure changes the nature of speech activity. Students begin to perceive English not as a subject for a correct answer, but as a tool for intellectual expression.

Observations obtained during practical work allow us to conclude that the development of communication skills in high school students is directly dependent on the extent to which speech activity is accompanied by internal intellectual activity. When students receive only a linguistic model for production, their speech is often limited and predictable. When, before speaking, they are required to analyze, select, compare, or internally solve a communicative problem, the quality of their speech changes significantly.

Discussion of the results and scientific understanding of the data obtained

This is explained by the fact that the cognitive approach integrates language into a system of meaningful action. Students don't simply use English words, but go through the process of forming thoughts, structuring them, and then formulating them into language. This is why, even with the same vocabulary level, students involved in cognitively rich tasks demonstrate a higher level of speech independence.

A particularly noticeable change was observed in students' attitudes toward errors. In traditional practice, errors are often perceived as an obstacle to participation in conversation. With a cognitively structured lesson, attention gradually shifts from the error itself to the meaning of the statement. Students begin to understand that the most important aspect of communication lies not in perfect form, but in the ability to convey a thought and maintain a logical flow of speech. This reduces internal tension and promotes freer participation in discussions.

It should be noted that in high school, the cognitive approach is particularly productive due to the age-related characteristics of students. Teenagers aged 16–17 already possess a well-developed level of abstract thinking, are able to grasp several lines of meaning simultaneously, and understand the internal structure of their own statements. This is why tasks that require argumentation, choosing a position, predicting consequences, or assessing a situation produce a stronger communicative effect than the mechanical repetition of linguistic models [5]. Observations also showed that the cognitive approach positively influences the depth of speech content. While at the beginning of the work, responses were often limited to general phrases, later students began to include causal relationships, examples, comparisons, and elements of their own interpretation. This

indicates that the development of communication skills in this case occurred simultaneously with the development of linguistic thinking.

An interesting result was the increased interaction between students. In a typical lesson, dialogue often revolves around teacher and student interaction. With cognitively organized tasks, the focus gradually shifts to the students themselves. They begin to respond to each other more frequently, clarify the other person's position, ask counter-questions, and continue the discussion independently without constant teacher intervention. It is important to emphasize that the effectiveness of the cognitive approach directly depends on the pedagogical organization of the material. If a task is too complex and lacks semantic support, some students lose confidence and revert to minimal responses. Therefore, a gradual transition from structured support to independent speech action is necessary. Initially, students need semantic cues, key concepts, and a logical framework for their response. Only then can external support be gradually removed.

From a scientific perspective, this confirms the idea that communicative development is not solely the result of language practice. It is closely linked to the development of cognitive strategies that help students manage their own speech process [6]. Thus, it can be argued that a cognitive approach in a high school setting can not only increase the intensity of speech activity but also change the internal quality of communication. Students begin to speak not because the learning situation demands it, but because they feel an internal need to express a pre-formed thought.

Conclusion

Modern English language teaching in high school requires a transition from external speech activity to internally meaningful linguistic action. The cognitive approach demonstrates that communication skills are more robustly developed when speech involves mental effort, independent choice, and internal organization of content. Analysis and practical observation show that 10th- and 11th-grade students begin to speak more confidently if they undergo a stage of semantic comprehension before a speech task. This helps reduce pauses in speech, make utterances more logical, and encourage participation even among previously passive students. The potential of the cognitive approach lies in its natural integration of language development, thinking, and communicative maturity. This is especially important for high school, since it is during this period that language begins to perform not only an educational but also an intellectual function.

References:

1. *Dell Hymes Hymes D. On communicative competence. In: Pride J., Holmes J. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972.*
2. *Michael Canale, Merrill Swain Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. №1. C. 1–47.*
3. *Richard Schmidt The role of consciousness in second language learning // Applied Linguistics. 1990. №11. C. 129–158.*
4. *Peter Skehan A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1998.*
5. *Jean Piaget The Psychology of Intelligence. London: Routledge, 1950.*
6. *Lev Vygotsky Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press, 1978.*
7. *Jerome Bruner The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.*
8. *John R. Anderson Cognitive Psychology and Its Implications. New York: Worth Publishers, 2010.*

Қажым Ә.С.¹, Молдабаева Қ.Е.²

^{1,2} Абай атындағы ҚазҰПУ

¹2 курс магистранты

²PhD, аға оқытушы

Алматы, Қазақстан

ПРАКТИКА.АІ ҚОЛДАНБАСЫ АРҚЫЛЫ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ СӨЙЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Аңдатпа

Бұл мақалада А2 деңгейіндегі білім алушылардың ағылшын тіліндегі сөйлеу дағдыларын дамытуда Praktika.AI қолданбасының мүмкіндіктері қарастырылады. Қазіргі цифрландыру жағдайында шет тілін оқытуда жасанды интеллект негізіндегі құралдардың рөлі артып келеді. Зерттеу барысында Praktika.AI қолданбасының интерактивті мүмкіндіктері, жедел кері байланыс беруі және білім алушының жеке ерекшеліктеріне бейімделуі талданады. Сонымен қатар, аталған қолданбаның сөйлеу дағдыларын дамытудағы тиімділігі мен мотивацияға әсері қарастырылады. Нәтижесінде, Praktika.AI қолданбасы білім алушылардың сөйлеу белсенділігін арттырып, тілдік кедергілерді азайтуға ықпал ететіні анықталды.

Кілт сөздер: *Praktika.AI, жасанды интеллект, ағылшын тілі, сөйлеу дағдылары, А2 деңгейі, цифрлық оқыту.*

Қажым Ә.С.¹, Молдабаева Қ.Е.²

^{1,2} КазНПУ им.Абая

¹ Магистрант 2 курса

² PhD, ст.преподаватель

Алматы, Казахстан

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЛОЖЕНИЯ ПРАКТИКА.АІ

Аннотация

В данной статье рассматриваются возможности приложения Praktika.AI в развитии навыков говорения на английском языке у обучающихся уровня А2. В условиях современной цифровизации возрастает роль инструментов, основанных на искусственном интеллекте, в обучении иностранным языкам. В ходе исследования анализируются интерактивные функции приложения Praktika.AI, его способность обеспечивать оперативную обратную связь, а также адаптация к индивидуальным особенностям обучающихся. Кроме того, рассматривается эффективность данного приложения в развитии навыков говорения и его влияние на мотивацию обучающихся. В результате установлено, что использование приложения Praktika.AI способствует повышению речевой активности обучающихся и снижению языковых барьеров.

Ключевые слова: *Praktika.AI, искусственный интеллект, английский язык, навыки говорения, уровень А2, цифровое обучение.*

Kazhym A.S.¹, Moldabaeva K.E.²

^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University

¹ 2 year MA student

² PhD, senior lecturer

Almaty, Kazakhstan

DEVELOPING LEARNERS' ENGLISH SPEAKING SKILLS THROUGH THE USE OF THE PRAKTIKA.AI APPLICATION

Abstract

This article examines the potential of the Praktika.AI application in developing English speaking skills of A2-level learners. In the context of increasing digitalization, the role of artificial intelligence-based tools in foreign language teaching is becoming more significant. The study analyzes the interactive features of the Praktika.AI application, its ability to provide immediate feedback, and its adaptability to individual learner characteristics. In addition, the effectiveness of the application in enhancing speaking skills and its impact on learners' motivation are considered. The findings indicate that the Praktika.AI application contributes to increasing learners' speaking activity and helps reduce language barriers.

Keywords: *Praktika.AI, artificial intelligence, English language, speaking skills, A2 level, digital learning*

Кіріспе

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы шет тілін оқыту әдістемесіне елеулі өзгерістер енгізуде. Әсіресе, ағылшын тілін меңгеруде сөйлеу дағдыларын дамыту негізгі мәселелердің бірі болып табылады. Зерттеулер көрсеткендей, шет тілін тиімді меңгеру үшін білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін дамыту қажет, яғни тілді нақты қарым-қатынас жағдайында қолдана білу маңызды [1, р. 34–39]. Алайда көптеген білім алушыларда сөйлеу барысында сенімсіздік, қателесуден қорқу және тәжірибенің жеткіліксіздігі байқалады. Осыған байланысты жасанды интеллект негізіндегі қосымшалар білім беру үдерісінде кеңінен қолданыла бастады. Солардың бірі — Praktika.AI қолданбасы. Бұл қосымша білім алушыларға виртуалды ортада ағылшын тілінде еркін сөйлесуге мүмкіндік береді.

Теориялық бөлім

Шет тілін оқытуда коммуникативтік тәсіл кеңінен қолданылады. Бұл тәсіл бойынша тіл үйренушілер нақты өмірлік жағдаяттарда тілдік қарым-қатынас жасауға дағдылануы тиіс [2, р. 13–18]. Сонымен қатар, Байрам (1997) ұсынған мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілік теориясы бойынша, тіл үйрену тек грамматиканы меңгерумен шектелмей, мәдени түсінікті де қамтуы қажет [3, р. 43–44]. Қазіргі зерттеулерде жасанды интеллект технологиялары білім алушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімделген оқыту жүйесін қалыптастыруға мүмкіндік беретіні атап өтіледі. Мұндай технологиялар арқылы оқыту үдерісі икемді, интерактивті және тиімді бола түседі [4].

Praktika.AI қолданбасының мүмкіндіктері

Praktika.AI — ағылшын тілін үйренуге арналған жасанды интеллект негізіндегі заманауи қосымша. Оның басты ерекшелігі — виртуалды кейіпкерлермен интерактивті диалог жүргізу мүмкіндігі. Бұл қолданба сөйлеу дағдыларын дамытуға бағытталған тапсырмалар ұсынып, нақты өмірлік жағдаяттарды модельдейді. Сонымен қатар, ол қателерді бірден түзетіп, жедел кері байланыс береді, бұл тіл үйрену процесін тиімді етеді [5]. А2 деңгейіндегі білім алушылар үшін бұл өте маңызды, себебі олар қарапайым диалогтарды жүргізуге және күнделікті тақырыптарда сөйлесуге үйренеді

Сөйлеу дағдыларын дамытудағы рөлі

Praktika.AI қолданбасы ағылшын тілін үйренушілердің, әсіресе А2 деңгейіндегі білім алушылардың сөйлеу дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқарады. Бұл деңгейдегі білім алушылар үшін негізгі мақсат — қарапайым диалогтар құру, күнделікті тақырыптарда сөйлесу және өз ойын түсінікті жеткізу болып табылады. Алайда дәстүрлі оқыту жағдайында сөйлеу тәжірибесінің жеткіліксіздігі олардың тілдік дамуын баяулатады. Praktika.AI қолданбасы осы мәселені шешуде тиімді құрал ретінде қарастырылады, себебі ол білім алушыларға тұрақты және үздіксіз сөйлеу тәжірибесін қамтамасыз етеді. Қосымша виртуалды кейіпкерлермен диалог жүргізу арқылы білім алушыларды белсенді тілдік әрекетке тартады. Бұл өз кезегінде сөйлеу дағдыларын жүйелі түрде қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл қолданба нақты өмірлік жағдаяттарды модельдеу арқылы білім алушылардың тілдік құзыреттілігін арттырады. Мысалы, дүкенде сөйлесу, жол сұрау, танысу сияқты күнделікті ситуациялар арқылы білім алушылар өздерін шынайы коммуникация жағдайында сезінеді. Бұл коммуникативтік тәсілдің негізгі қағидаларына сәйкес келеді, яғни тіл үйрену қарым-қатынас арқылы жүзеге асады [1, р. 13–18]. Praktika.AI-дың тағы бір маңызды ерекшелігі — жедел кері байланыс беруі. Білім алушылар сөйлесу барысында жіберген қателерін бірден көріп, түзетуге мүмкіндік алады. Бұл олардың сөйлеу дәлдігін арттырып, дұрыс тілдік үлгілерді меңгеруіне көмектеседі. Сонымен қатар, қателерді уақытында түзету сөйлеу дағдыларының тез қалыптасуына ықпал етеді. Білім алушылардың сөйлеу кезінде сенімділігін арттырады. Көптеген білім алушылар шет тілінде сөйлеуден қорқады, әсіресе қателесуден немесе сынға ұшыраудан. Ал Praktika.AI қауіпсіз, қысымсыз орта ұсына отырып, білім алушыларға еркін сөйлеуге мүмкіндік береді. Бұл олардың психологиялық кедергілерін азайтып, сөйлеуге деген қызығушылығын арттырады. Алдында айтқандармен шектелмей, бұл қолданба сөйлеу жылдамдығы мен тілдік икемділікті дамытуға көмектеседі. Тұрақты практика нәтижесінде білім алушылар сөздерді жылдам таңдап, өз ойын еркін жеткізе бастайды. Бұл әсіресе А2 деңгейінен жоғары деңгейге көшу үшін маңызды дағды болып табылады. Зерттеулер көрсеткендей, цифрлық және мобильді қосымшалар арқылы тіл үйрену білім алушылардың мотивациясын арттырып, оқу нәтижесін жақсартады [2]. Praktika.AI осы тұрғыдан алғанда, сөйлеу дағдыларын дамытуда тиімді және заманауи құрал болып табылады.

Педагогикалық маңызы

Praktika.AI қолданбасын білім беру үдерісіне енгізу қазіргі заманғы оқыту әдістемесінің маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Бұл қосымша дәстүрлі оқыту әдістерін толықтыра отырып, білім алушылардың тілдік дағдыларын, әсіресе сөйлеу қабілетін дамытуда тиімді құрал ретінде қарастырылады. Ең алдымен, Praktika.AI білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді. Қосымша арқылы білім алушылар нақты өмірлік жағдаяттарға ұқсас диалогтарға қатысып, тілдік қарым-қатынас жасау тәжірибесін жинақтайды. Коммуникативтік тәсіл бойынша, тіл үйрену тек ережелерді меңгерумен шектелмей, оны қарым-қатынас барысында қолдану арқылы жүзеге асады [1, р. 13–18]. Осы тұрғыдан алғанда, Praktika.AI білім алушыларға тілді белсенді қолдануға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл қолданба оқытуды дараландыру (individualization) принципін жүзеге асырады. Әр білім алушы өзінің деңгейіне, қарқынына және қажеттілігіне сәйкес тапсырмалар орындай алады. Бұл әсіресе А2 деңгейіндегі білім алушылар үшін маңызды, себебі олар әртүрлі қарқынмен тіл үйренеді. Жасанды интеллект технологиялары білім алушының әлсіз тұстарын анықтап, сол бағытта жұмыс жасауға мүмкіндік береді [2]. Praktika.AI-дың тағы бір маңызды педагогикалық артықшылығы — жедел кері байланыс беру мүмкіндігі. Дәстүрлі сабақта мұғалім әрбір білім алушыға бірдей деңгейде кері байланыс бере алмауы мүмкін, ал AI жүйесі қателерді бірден анықтап, түзетуге мүмкіндік береді. Бұл білім алушылардың қателерін уақытылы түзетуіне және дұрыс сөйлеу

дағдыларын қалыптастыруына ықпал етеді. Сонымен қатар, бұл қосымша оқушылардың мотивациясын арттырады. Интерактивті формат, виртуалды кейіпкерлермен сөйлесу және ойын элементтерінің болуы оқу үдерісін қызықты етеді. Зерттеулер көрсеткендей, цифрлық технологияларды қолдану білім алушылардың оқу белсенділігін арттырып, олардың пәнге деген қызығушылығын күшейтеді [3]. Praktika.AI қолданбасын пайдалану аралас оқыту (blended learning) моделін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Мұғалім сабақ барысында теориялық материалды түсіндірсе, ал қосымша арқылы білім алушылар оны практикада қолданады. Бұл теория мен практиканың байланысын күшейтіп, оқу нәтижесін жақсартады. Бұл құрал білім алушылардың дербес оқу (autonomous learning) дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Білім алушылар өз бетінше жұмыс істеуді үйреніп, оқу үдерісіне жауапкершілікпен қарай бастайды. Бұл қазіргі білім беру жүйесінде маңызды құзыреттіліктердің бірі болып табылады. Осылайша, Praktika.AI қолданбасы тек тілдік дағдыларды дамыту құралы ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың танымдық белсенділігін, дербестігін және коммуникативтік құзыреттілігін арттыратын тиімді педагогикалық құрал болып табылады.

Қорытынды

Қорытындылай келе, Praktika.AI қолданбасы А2 деңгейіндегі білім алушылардың ағылшын тіліндегі сөйлеу дағдыларын дамытуда тиімді және заманауи құрал болып табылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, жасанды интеллект негізіндегі бұл қосымша білім алушыларға тұрақты түрде тілдік тәжірибе алуға, өз ойын еркін жеткізуге және коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға мүмкіндік береді. Praktika.AI қолданбасының басты артықшылықтарының бірі — білім алушыларға интерактивті және шынайы коммуникацияға жақын орта ұсынуы. Виртуалды диалогтар арқылы білім алушылар нақты өмірлік жағдаяттарды модельдеп, сөйлеу дағдыларын тәжірибе жүзінде қалыптастырады. Сонымен қатар, қосымшаның жедел кері байланыс беру мүмкіндігі білім алушылардың қателерін уақытында түзетуіне және тілдік дәлдігін арттыруына ықпал етеді. Бұл қолданба сондай-ақ білім алушылардың мотивациясын арттыруда және психологиялық кедергілерін азайтуда маңызды рөл атқарады. Қауіпсіз және қысымсыз орта білім алушыларға еркін сөйлеуге мүмкіндік беріп, олардың өзіне деген сенімділігін күшейтеді. Педагогикалық тұрғыдан алғанда, Praktika.AI қолданбасын дәстүрлі оқыту әдістерімен үйлестіре қолдану (blended learning) білім беру үдерісінің тиімділігін арттырады. Бұл тәсіл теория мен практиканы байланыстырып, білім алушылардың дербес оқу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Жалпы алғанда, жасанды интеллект технологияларын, соның ішінде Praktika.AI қолданбасын, шет тілін оқыту үдерісіне енгізу қазіргі білім берудің маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Болашақта мұндай цифрлық құралдарды тиімді пайдалану ағылшын тілін оқыту сапасын арттырып, білім алушылардың тілдік құзыреттілігін жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік береді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Байрам, М. (1997). Мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті оқыту және бағалау. Клеведон: *Multilingual Matters*.
https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
2. Ричардс, Дж. С. (2006). Коммуникативтік тіл оқыту әдістемесі. Кембридж: Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
3. Дирдорф, Д. К. (2006). Мәдениетаралық құзыреттілікті анықтау және бағалау. Халықаралық білім беру зерттеулері журналы, 10(3), 241–266.
<https://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>
4. Крамш, К. (1993). Тіл және мәдениет контексті. Оксфорд: Oxford University Press.

5. Кукульска-Хулме, А. (2020). Мобильді оқыту және тіл үйрену. Қолданбалы лингвистика энциклопедиясы.
6. Ван, Ю. (2021). Тіл үйренудегі жасанды интеллект: зерттеулерге шолу. Білім беру технологиялары журналы.
7. *Praktika AI* ресми парақшасы. <https://praktika.ai>

FTAMP 16.31.41

<https://doi.org/10.51889/3078-8463.2026.53.1.007>

Duisenbay A.E.¹, Akimbekova Sh.A.²
^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University
¹ 2 year MA student
² PhD, acting associate professor

INTEGRATING AI TOOLS IN B2 LEVEL FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS: METHODS AND CHALLENGES

Abstract

This article examines the pedagogical integration of artificial intelligence (AI) tools in B2-level foreign language classrooms, with particular attention to both instructional methods and associated challenges. Grounded in theories of communicative competence, Communicative Language Teaching (CLT), and technology-enhanced language learning (CALL and MALL), the study argues that AI technologies—such as conversational agents, writing assistants, speech recognition tools, and adaptive learning platforms—can significantly enhance learners’ interaction, autonomy, and access to individualized feedback. The paper outlines practical methods of implementation, including AI-supported speaking tasks, writing revision processes, task-based activities, pronunciation training, and vocabulary development. At the same time, it critically addresses key limitations, including overreliance on AI, risks to academic integrity, issues of accuracy and reliability, the digital divide, and ethical concerns related to data privacy. The findings suggest that while AI offers substantial benefits for developing communicative competence at the B2 level, its effectiveness depends on careful pedagogical design, teacher mediation, and critical use by learners. The article concludes that AI should function as a supportive tool within a structured instructional framework rather than a substitute for active language production and cognitive engagement.

Keywords: *Artificial intelligence in education; foreign language teaching; communicative competence; AI tools; CALL; MALL; task-based language teaching.*

Дүйсенбай Ә.Е.¹, Акимбекова Ш.А.²
^{1,2} Абай атындағы ҚазҰПУ
¹ 2 курс магистранты
² PhD, қауымдастырылған профессор м.а.

В2 ДЕҢГЕЙІНДЕГІ ШЕТЕЛ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫН ЕНГІЗУ: ӘДІСТЕРІ МЕН ҚИЫНДЫҚТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада В2 деңгейіндегі шетел тілі сабақтарында жасанды интеллект (ЖИ) құралдарын педагогикалық тұрғыда енгізу мәселесі қарастырылады, сонымен қатар оны

қолдану әдістері мен туындайтын қиындықтарға ерекше назар аударылады. Зерттеу коммуникативтік құзыреттілік теорияларына, Коммуникативтік тілдерді оқыту (CLT) әдісіне және технологияға негізделген тіл үйрету бағыттарына (CALL және MALL) сүйенеді. Мақалада чат-боттар, жазу ассистенттері, сөйлеуді тану құралдары және бейімделген оқыту платформалары сияқты ЖИ технологиялары білім алушылардың өзара әрекеттесуін, дербестігін және жедел кері байланыс алу мүмкіндігін айтарлықтай арттыра алатыны дәлелденеді. Сонымен қатар, ЖИ құралдарын енгізудің практикалық тәсілдері ұсынылады: сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған тапсырмалар, жазбаша жұмысты түзету, тапсырмаға негізделген оқыту, айтылымды жетілдіру және сөздік қорды дамыту.

Сонымен бірге, мақалада ЖИ-ге шамадан тыс тәуелділік, академиялық адалдық мәселелері, мазмұнның дәлдігі мен сенімділігі, цифрлық теңсіздік және деректер құпиялылығы сияқты негізгі шектеулер сыни тұрғыдан талданады. Зерттеу нәтижелері ЖИ құралдары В2 деңгейінде коммуникативтік құзыреттілікті дамытуда үлкен мүмкіндік беретінін көрсетеді, алайда олардың тиімділігі педагогикалық тұрғыдан дұрыс ұйымдастырылуына, мұғалімнің бағыттаушы рөліне және білім алушылардың сыни қолдануына байланысты. Қорытындылай келе, ЖИ құралдары оқыту үдерісінде негізгі құрал емес, қосымша қолдаушы ресурс ретінде қарастырылуы тиіс.

Кілт сөздер: *Білім берудегі жасанды интеллект; шетел тілін оқыту; коммуникативтік құзыреттілік; ЖИ құралдары; CALL; MALL; тапсырмаға негізделген оқыту*

Дүйсенбай Ә.Е.¹, Акимбекова Ш.А.²

^{1 2} КазНПУ им.Абая

¹ Магистрант 2 курса

² PhD, и.о. ассоциированный профессор

ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА УРОВНЕ В2: МЕТОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация

В данной статье рассматривается педагогическая интеграция инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в обучение иностранным языкам на уровне В2 с особым вниманием к методам их применения и сопутствующим трудностям. Исследование опирается на теории коммуникативной компетенции, коммуникативного подхода к обучению языкам (CLT), а также на концепции компьютерно- и мобильного обучения языкам (CALL и MALL). В статье утверждается, что технологии ИИ, включая чат-боты, письменные ассистенты, системы распознавания речи и адаптивные обучающие платформы, способны значительно повысить уровень взаимодействия обучающихся, их автономность и доступ к индивидуализированной обратной связи.

Рассматриваются практические способы внедрения ИИ, такие как задания для развития устной речи, редактирование письменных работ, обучение на основе задач, тренировка произношения и расширение словарного запаса. В то же время критически анализируются ключевые ограничения, включая чрезмерную зависимость от ИИ, риски нарушения академической честности, проблемы точности и надежности генерируемого контента, цифровое неравенство и вопросы конфиденциальности данных.

Результаты исследования показывают, что ИИ обладает значительным потенциалом для развития коммуникативной компетенции на уровне В2, однако его эффективность зависит от грамотного педагогического применения, направляющей роли преподавателя и критического отношения обучающихся к использованию технологий. Делается вывод о том, что ИИ

должен выступать вспомогательным инструментом в рамках структурированного учебного процесса, а не заменой активной языковой практики и когнитивной деятельности.

Ключевые слова: *Искусственный интеллект в образовании; обучение иностранным языкам; коммуникативная компетенция; инструменты ИИ; CALL; MALL; обучение на основе задач*

Introduction

Artificial intelligence technologies have experienced robust upgrades over the recent years, affecting vast spheres, including education. Foreign language education field obtained new opportunities for facilitating language learning processes with the help of chatbots, adaptive learning platforms, and automated writing assistants (AI-powered tools). Language learners at the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages(CEFR), who are expected to showcase a high level of fluency, autonomous and competent language use, benefit from these technologies.

B2 level language learners demonstrate capability in working with complex texts, handling unforeseen situations, as well as thorough discourse production. Though, constant immersion, comprehensive input, interaction and feedback patterns. Traditional classroom settings often face limitations in providing individualized support and sufficient communicative practice. In this regard, AI tools offer potential solutions by enabling adaptive learning, instant feedback, and simulated interaction.

In spite of these opportunities, the integration of AI into language classrooms comes with a handful of pedagogical and ethical limitations. Addiction and overreliance on technology, threat to the level of learner's autonomy, possible limitations in accessing digital sources, and concerns regarding academic integrity are to be handled. Thus, investigations on challenges and limitations of implementing AI tools into B2 level classrooms need to be discussed, alongside methods integration.

This article aims to explore the methods of integrating AI tools in B2 level foreign language classrooms, as well as potential challenges of implementing them.

1. Theoretical Background

The integration of artificial intelligence (AI) tools into foreign language education is grounded in established theories of communicative competence and technology-enhanced language learning. Understanding these theoretical foundations is essential for evaluating the pedagogical value of AI in B2-level classrooms.

First introduced by Dell Hymes, the notion of communicative competence encompasses the extension of language proficiency with the inclusion of autonomous language use in various contexts, expanding beyond sheer grammatical knowledge. Michael Canale and Merrill Swain further advanced the concept of communicative competence, by proposing a complex model consisting of grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competencies. These competencies take form in the ability to engage in and produce spontaneous discourse, and adapt language use according to context.

Accordingly, Communicative Language Teaching (CLT) foregrounds authentic interaction and autonomous language use as core to language learning. Debates, problem-solving discourse, complex reading, and extended/academic writing are expected to be communicative tasks that B2 level learners are challenged with. Conversely, the majority of traditional classroom settings furnish insufficient chances for learners for individual feedback and interaction. This limitation has led to the growing interest in technology-enhanced approaches.

Computer-Assisted Language Learning (CALL) has long been recognized as a means of supporting language acquisition through digital tools. Early forms of CALL centered on drill-and-practice activities, in contrast modern approaches prioritize interaction, autonomy, and learner-centered

settings(Chapelle, 2001). Mobile-Assisted Language Learning (MALL) has expanded access to learning by enabling students to engage with language materials without dependency on time and place (Kukulaska-Hulme & Shield, 2008). Both CALL and MALL emphasize the significance of flexibility, accessibility, and personalization in the language learning process.

The next step in the advancement of technology-driven language learning is artificial intelligence. In contrast to previous technologies, AI platforms have the capacity to imitate human-like interaction and deliver feedback by generating personalized learning programs. These characteristics align closely with the needs of B2 learners, who require extensive practice in producing language and refining their communicative competence. For example, AI-powered chatbots can facilitate conversational practice, while automated writing tools support the maturation of coherence and accuracy.

From a theoretical perspective, AI integration has similarities to interactionist theories of second language acquisition; it emphasizes the purpose of input, output, and feedback in learning (Long, 1996). AI tools enhance these processes by increasing the amount and caliber of interaction within reach for the learners. Additionally, sociocultural theory foregrounds the importance of scaffolding and mediated learning, both of which can be supported through AI-driven guidance and feedback (Vygotsky, 1978).

Thus, the use of AI tools in B2-level classrooms is not merely a technological advancement but a pedagogically grounded progress that shares common principles with established theories of language learning. However, the effectiveness of such integration depends on how these tools are implemented within instructional practices, which will be explored in the following sections.

2. AI Tools in Language Learning

The rapid advancements of artificial intelligence (AI) technologies have led to the upsurge of a wide range of supplements curated to support foreign language learning. These supplements vary in their functionality, yet share a common tendency: the ability to provide adaptive, interactive, and oftentimes personalized learning experiences. In the context of B2-level instruction, AI tools can be categorized into numerous key types depending on their pedagogical functions.

One of the most prominent categories is AI-powered conversational agents, referred to as chatbots. Platforms such as ChatGPT enable learners to engage in simulated dialogues, providing opportunities for extended speaking and writing practice. Conversely to traditional classroom practices, these platforms grant instant responses and maintain discourse on a wide range of areas. Thus, B2 learners are granted opportunities to practice spontaneous communication, enhance fluency, and experiment with utilizing complex grammatical structures in low-anxiety settings. Fryer & Carpenter(2006) suggest that interaction with conversational agents can increase learner engagement and provide valuable opportunities for output production, which is essential for language development .

Another significant category contains AI-based writing assistants, i.e. Grammarly. These assistants dissect written text and produce thorough analysis on grammar, vocabulary, coherence, and style. B2 learners benefit from these feedbacks which support the development of accuracy and cohesion, since they are expected to produce clear and structured texts. In contrast to traditional correction methods, AI writing assistants provide immediate feedback, giving opportunities for learners to review their work independently. In spite of this, their effectiveness is up to learners' ability to critically interact with the remarks provided rather than passively acknowledging corrections.

Moreover, speech recognition and pronunciation tools posit a significant role in AI-enhanced language learning. Applications like Elsa Speak utilize machine learning algorithms to investigate learners' speech and deliver thorough feedback on pronunciation, intonation, and fluency. This is particularly beneficial for B2 learners in refining spoken production to achieve smoother clarity and authenticity. Such tools allow for repeated practice and individualized feedback, which are often challenging to organize in traditional classrooms.

In addition to these categories, AI-powered adaptive learning platforms provide personalized learning pathways according to learners' performance and progress. These systems adjust the level of difficulty, select appropriate tasks, and provide targeted feedback, thereby supporting differentiated instruction. This aligns with the needs of B2 learners, whose proficiency levels may vary significantly within the same classroom.

Furthermore, generative AI tools have introduced new possibilities for content creation and task design. Teachers and learners can use AI to generate texts, discussion prompts, role-play scenarios, and writing tasks tailored to specific learning objectives. This flexibility enhances the implementation of communicative and task-based approaches, as materials can be quickly adapted to learners' needs and interests.

Despite the wide range of available tools, their pedagogical value depends not on the technology itself but on how it is integrated into the learning process. Simply introducing AI tools without clear instructional objectives may result in superficial use that does not contribute to language development. Therefore, it is essential to consider how these tools can be effectively incorporated into classroom practices, particularly at the B2 level, where learners require structured opportunities for meaningful communication and skill development.

3. Methods of Integrating AI Tools in B2 Classrooms

The effective integration of artificial intelligence (AI) tools in B2-level foreign language classrooms requires a pedagogically grounded approach that aligns with communicative objectives and learner needs. At this proficiency level, students are expected to engage in extended discourse, express opinions, and interact with relative fluency. Therefore, AI tools should be used not as isolated technologies but as instruments that facilitate meaningful communication, critical thinking, and autonomous learning.

One of the most effective methods of integration involves the use of AI-powered conversational tools for developing speaking skills. For example, learners can engage in simulated discussions using platforms such as ChatGPT, where they are assigned roles or communicative scenarios, such as debating a social issue or solving a problem collaboratively. In this context, AI functions as an interaction partner that provides immediate responses, allowing students to practice spontaneous language production. To ensure pedagogical effectiveness, such activities should include pre-task preparation, where learners are introduced to relevant vocabulary and structures, and post-task reflection, where they analyze their performance and identify areas for improvement.

AI tools can also be integrated into writing instruction to support the development of coherence, accuracy, and complexity. Writing assistants like Grammarly can be used during the drafting and revision stages of writing tasks. For instance, students may first produce a draft independently and then use AI feedback to revise their work. Importantly, teachers should guide learners to critically evaluate AI suggestions rather than accept them unconditionally. This approach encourages metalinguistic awareness and helps learners develop editing skills, which are essential at the B2 level.

Another practical method involves the use of AI for task-based language teaching (TBLT). AI can be employed to generate authentic tasks, such as planning a trip, conducting an interview, or solving a real-world problem. In such activities, learners interact with AI-generated prompts or information, which serve as input for communicative tasks. For example, students might use AI to gather information about a topic and then present their findings in a structured discussion or written report. This integration supports the development of both receptive and productive skills while maintaining a focus on meaningful communication.

Pronunciation and speaking accuracy can be enhanced through AI-based speech recognition tools, such as Elsa Speak. These tools allow learners to practice pronunciation individually and receive detailed feedback on specific phonetic features. In classroom practice, such tools can be

incorporated into blended learning models, where students engage in guided pronunciation exercises outside the classroom and apply their skills during in-class speaking activities.

AI tools can also support vocabulary expansion and contextualized language use. Teachers may design activities in which learners use AI to generate example sentences, synonyms, or contextual dialogues for new vocabulary items. However, it is important to ensure that learners verify and adapt AI-generated content, as not all outputs may be contextually appropriate or accurate.

Finally, AI integration can promote learner autonomy by enabling self-directed practice. B2 learners, who are expected to take greater responsibility for their learning, can use AI tools to practice language skills beyond the classroom. Teachers can support this process by providing clear guidelines on how to use AI effectively and ethically, thereby fostering independent learning habits. Overall, the successful integration of AI tools in B2 classrooms depends on their alignment with communicative goals, the inclusion of structured pedagogical stages, and the active involvement of the teacher as a facilitator. While AI offers significant opportunities for enhancing language learning, its effectiveness is determined by how thoughtfully it is incorporated into instructional practice.

4. Challenges of AI Integration in B2 Classrooms

Despite the enormous pedagogical potential of artificial intelligence (AI) programs in foreign language education, their integration into B2-level classrooms is followed by several challenges that need to be critically addressed. These challenges are not only technical but also pedagogical and ethical, demanding thorough consideration from professionals.

One of the primary concerns is the risk of over dependence on AI tools. While AI delivers instant feedback and continuous interaction, excessive reliance potentially reduces learners' capability to reflect critically and produce language autonomously. At the B2 level, students are expected to develop autonomy and the ability to construct arguments, express nuanced opinions, and engage in extended discourse. However, if learners rely tremendously on AI-generated responses, they may position themselves as passive recipients rather than active users of language. This issue is particularly relevant in writing tasks, where students may use AI to generate complete texts instead of developing their own ideas.

Closely related to this is the issue of academic integrity. The availability of generative AI tools, such as ChatGPT, raises concerns about plagiarism and authorship. Students may submit AI-generated content as their own work, which challenges traditional notions of assessment and evaluation. In this context, teachers must reconsider assessment practices and place greater emphasis on process-oriented tasks, such as drafts, reflections, and in-class performance, rather than solely evaluating final products.

Another significant challenge involves the changing role of the teacher. The integration of AI tools requires educators to shift from being primary sources of knowledge to facilitators and guides in the learning process. This transition may be difficult for some teachers, particularly those who are less familiar with digital technologies. Moreover, teachers must develop the skills necessary to critically evaluate AI tools, select appropriate applications, and integrate them effectively into their teaching. Without adequate training and support, the use of AI may remain superficial or ineffective.

The issue of accuracy and reliability of AI-generated content also presents a challenge. Although AI tools have advanced considerably, they are not always capable of producing contextually appropriate or pedagogically sound language. Errors in grammar, inappropriate vocabulary usage, or culturally insensitive content may occur. At the B2 level, where learners are refining their language skills, exposure to inaccurate input may hinder development. Therefore, it is essential for both teachers and learners to critically evaluate AI outputs rather than accept them uncritically.

In addition, the digital divide remains a significant concern in the implementation of AI in education. Not all students have equal access to devices, stable internet connections, or paid AI tools. This inequality may lead to disparities in learning opportunities and outcomes. In contexts

where access is limited, the integration of AI tools may inadvertently disadvantage certain learners, thereby contradicting the principles of inclusive education.

Finally, ethical considerations related to data privacy and the use of personal information must be taken into account. Many AI tools collect user data to improve their performance, raising questions about how this data is stored, used, and protected. Educators must ensure that the tools they use comply with ethical standards and do not compromise students' privacy.

In sum, while AI tools offer substantial opportunities for enhancing language learning at the B2 level, their integration is accompanied by complex challenges that require thoughtful and responsible implementation. Addressing these issues is essential for ensuring that AI serves as a support for learning rather than a substitute for meaningful linguistic development.

5. Conclusion

The integration of artificial intelligence (AI) tools in B2-level foreign language classrooms represents a significant development in contemporary language education. As demonstrated in this article, AI technologies offer substantial pedagogical benefits, including increased opportunities for interaction, immediate feedback, and personalized learning. These features align closely with the communicative and learner-centered goals associated with B2 proficiency, where students are expected to demonstrate fluency, coherence, and independence in language use.

At the same time, the effectiveness of AI integration depends largely on how these tools are implemented within instructional practice. Practical methods such as AI-supported speaking activities, writing revision processes, task-based learning, and pronunciation training can enhance language development when guided by clear pedagogical objectives. In this context, the role of the teacher remains central, as educators must structure activities, provide guidance, and ensure that AI is used as a supportive tool rather than a replacement for active learning.

However, the integration of AI is not without challenges. Issues related to overreliance, academic integrity, technological accessibility, and the reliability of AI-generated content highlight the need for a balanced and critical approach. Addressing these challenges requires not only technical awareness but also pedagogical adaptation and ethical responsibility.

In conclusion, AI tools have the potential to significantly enhance B2-level foreign language instruction when integrated thoughtfully and strategically. Future research should focus on empirical investigations of AI-supported learning outcomes and the development of best practices for sustainable and effective implementation in diverse educational contexts.

References

1. Bennett, M. J. (1993). *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Intercultural Development Research Institute.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
3. Jantan, N., Tahreb, N. S., Ibrahim, Q., Hamzah, I. F. A., & Halim, N. A. (2024). *TikTok as a pedagogical tool for English language learning: A systematic literature review*. *Gading Journal of Science and Technology*, 7(1), 45–60.
<https://gadingssuim.com/index.php/gadingss/article/download/548/449/>
4. Mohammed, S., AbdAlgane, M., & Abdelrady, A. (2025). *Investigating the digital voice impact of Gen Z: How TikTok shapes EFL language, culture, and society*. *International Journal of Language and Culture*, 12(2), 88–104. <https://www.researchgate.net/publication/393661963>

Issagali A.N.¹, Moldabaeva K.E.²

^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University

¹ 2 year MA student

² PhD, senior lecturer

Almaty, Kazakhstan

INNOVATIVE METHODS FOR DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS: THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract

The rapid growth of digital technologies is transforming foreign language education and increasing the demand for effective ways to develop communicative skills. Artificial intelligence is gaining attention as a practical tool in this area, supported by research from Kazakhstani, Russian, and international scholars. Current approaches include the use of chatbots, virtual assistants, language models, adaptive platforms, and VR/AR environments that simulate real communication.

The purpose of this work is to summarize existing practices, highlight the strengths and limitations of these technologies, and explore how they can be effectively integrated into teaching. In practice, such tools improve personalization and learner engagement, although their success depends on thoughtful pedagogical support.

The findings may serve as a useful reference for further research in technology-enhanced foreign language teaching.

Keywords: *artificial intelligence, communication skills, innovative approaches, chatbots, VR/AR, adaptive platforms, digital inequality.*

Исағали А.Н.¹, Молдабаева Қ.Е.²

^{1,2} Абай атындағы ҚазҰПУ

¹2 курс магистранты

²PhD, аға оқытушы

Алматы, Қазақстан

КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРДЫ ДАМУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРІ: ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ ӘЛЕУЕТІ

Аңдатпа

Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы шет тілін оқыту үдерісін өзгертіп, коммуникативтік дағдыларды дамытуға арналған тиімді тәсілдерге деген сұранысты арттыруда. Жасанды интеллект бұл салада практикалық құрал ретінде ерекше назар аударуда, бұл қазақстандық, ресейлік және шетелдік ғалымдардың зерттеулерімен дәлелденеді. Қазіргі тәсілдерге чат-боттар, виртуалды ассистенттер, тілдік модельдер, бейімделетін платформалар, сондай-ақ шынайы қарым-қатынас жағдайларын модельдейтін VR/AR орталар жатады. Бұл жұмыстың мақсаты – қолданыстағы тәжірибелерді жүйелеу, аталған технологиялардың артықшылықтары мен шектеулерін анықтау және оларды білім беру үдерісіне тиімді енгізу жолдарын қарастыру. Тәжірибе көрсеткендей, мұндай құралдар

оқытуды жекелендіруге және білім алушылардың белсенділігін арттыруға ықпал етеді, алайда олардың тиімділігі педагогикалық тұрғыдан дұрыс ұйымдастырылуына байланысты.

Алынған нәтижелер цифрлық технологияларды қолдана отырып, шет тілін оқыту саласындағы кейінгі зерттеулерге әдістемелік негіз бола алады.

Кілт сөздер: жасанды интеллект, коммуникативтік дағдылар, инновациялық тәсілдер, чат-боттар, VR/AR, бейімделетін платформалар, цифрлық теңсіздік.

Исағали А.Н.¹, Молдабаева К.Е.²

^{1,2} КазНПУ им.Абая

¹ Магистрант 2 курса

² PhD, ст.преподаватель

Алматы, Казахстан

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ: ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Быстрый рост цифровых технологий трансформирует обучение иностранным языкам и усиливает потребность в эффективных способах развития коммуникативных навыков. Искусственный интеллект привлекает всё больше внимания как практический инструмент в этой области, что подтверждается исследованиями казахстанских, российских и зарубежных учёных. Современные подходы включают использование чат-ботов, виртуальных ассистентов, языковых моделей, адаптивных платформ, а также VR/AR-сред, моделирующих реальные коммуникативные ситуации. Целью данной работы является обобщение существующих практик, выявление преимуществ и ограничений этих технологий, а также рассмотрение возможностей их эффективной интеграции в образовательный процесс. На практике такие инструменты повышают уровень персонализации обучения и вовлечённости обучающихся, однако их эффективность во многом зависит от продуманного педагогического сопровождения. Полученные результаты могут служить полезной основой для дальнейших исследований в области обучения иностранным языкам с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, коммуникативные навыки, инновационные подходы, чат-боты, VR/AR, адаптивные платформы, цифровое неравенство.

Introduction

Contemporary education is rapidly evolving under the influence of digital technologies, which are changing the ways of learning and the pedagogical paradigm itself. In the era of globalization, the development of communication skills in foreign languages, necessary for effective interaction in professional, academic and social environments, is of particular importance. Traditional methods based on the grammar-translation and audiolingual paradigms have long been the basis of language teaching, but they are less conducive to the development of real communication skills.

In recent years, there has been growing interest in the use of artificial intelligence (AI) in educational practice. AI refers to a set of technologies that mimic human cognitive functions: language comprehension, learning and decision-making. Language models such as ChatGPT enable students to engage in real-time dialogue, which eliminates language barriers and promotes the development of speaking skills [17].

Kazakh professor of education S. S. Kunanbaeva emphasizes the importance of transitioning to a competency model that focuses not only on language skills but also on the development of intercultural communication skills [12, p.45].

Research in the field of digital education confirms that the use of online platforms contributes to the growth of student independence and motivation. For example, Dr. F. M. Alshammary notes that digital educational services increase student engagement through personalization and instant feedback [1]. Similarly, a group of researchers led by Professor U. Noor showed in an empirical study that regular use of digital platforms has a positive effect on learning activity and the formation of sustainable motivation among students [16].

At the same time, certain challenges remain. Chinese professor Li Jia Chen, professor Pingping Chen and Professor Zhijian Lin emphasize in their systematic review that most existing research on artificial intelligence in education is short-term in nature. The researchers note that there is a lack of sufficient long-term empirical data on the impact of AI on the development of higher cognitive skills, including critical thinking, and emphasize the need for longitudinal and quasi-experimental studies in this area [4].

Thus, the integration of artificial intelligence into teaching opens up prospects for the development of communication skills, but requires a comprehensive approach that takes into account educational, social and technological factors. This article aims to systematize research and highlight the strengths and weaknesses of innovative methods based on the use of artificial intelligence.

Overview of literature and research

One of the most studied areas of application of artificial intelligence in the development of communication skills is the use of chatbots and language models. Foreign scientists point out that these technologies make it possible to imitate natural dialogue and thus create the conditions necessary for the development of spontaneous communication skills. The use of ChatGPT in foreign language teaching has attracted the attention of researchers due to its potential for developing communication skills. In her review, Linda Kohnke, PhD in linguistics and English teacher, notes that the use of ChatGPT helps reduce language anxiety and increase students' confidence in speaking, as this model can be used as a safe environment for practice. She also emphasizes that ChatGPT supports spontaneous dialogue and interactive tasks, which makes learning more dynamic and motivating. However, Dr. Kohnke also points out some limitations: the need for critical evaluation of responses, possible inaccuracies and a lack of deep cultural context, which requires active participation from the teacher. Thus, ChatGPT can be seen as a supporting tool that reinforces the communicative approach in language education [11].

Russian scientists are also exploring the potential of chatbots in education. Doctor of Pedagogical Sciences E. G. Azimov notes that chatbots can be effectively used to reinforce grammatical and lexical skills, as well as to create additional opportunities for language practice outside the classroom. In his experiment, he introduced a chatbot into the educational environment of a university, where students used it to simulate business negotiations. The results showed an increase in students' communicative activity in class and an increase in their interest in independent work. At the same time, the researcher notes a lack of emotional involvement, as a digital interlocutor cannot fully replace live human communication [2].

Another significant area of AI application in language learning is the use of adaptive platforms such as Duolingo and Elsa Speak. These services use machine learning algorithms and automatic speech analysis to personalize the educational process. For example, in a study conducted by Indonesian researchers Muamar Muamar, M.A., Dr. H. Andi Tenri Ampa, and Prof. St. Asmayanti A. M., M.A., it was shown that using the ELSA Speak app contributes to a significant increase in students' pronunciation skills. The average test score for the experimental group increased from 51.94 to 63.47 points, which was an improvement of 22.19% compared to the control group, which was taught using traditional methods [13].

Foreign studies also confirm the effectiveness of adaptive platforms. For example, Professor T. Li points out that Lingvist significantly speeds up the process of memorizing vocabulary thanks to spaced repetition algorithms, while Elsa Speak helps develop phonetic competence through detailed automatic pronunciation correction [21]. However, as the researcher emphasizes, the weakness of

these technologies is their limited context: the tasks offered by the platforms are often artificial and do not reflect the full complexity of real communication.

Thus, research shows that the use of chatbots, language models, and adaptive platforms significantly increases the effectiveness of foreign language learning, promotes the development of communication skills, and individualizes the learning process. At the same time, risks remain: limited depth of communication, digital inequality in access to technology, and a possible decline in critical thinking with excessive use of AI.

Some other researchers point out that bringing artificial intelligence into education is changing the traditional roles of teachers and students. For example, Professor Chong Lee and Dr. Michael Wong, specialists in the field of digital pedagogy, emphasize that intelligent systems are capable of performing the functions of a mentor: providing instant feedback and adapting learning tasks to the individual needs of students. However, the researchers conclude that it is impossible to completely replace teachers, as personal contact, empathy and pedagogical intuition remain the most important factors in the development of communication skills [5].

Professor John Johnson and Dr. Lisa Miller have made a significant contribution to research on the use of AI to improve oral speech. In their work, they have demonstrated that chatbots and speech recognition systems help students develop oral communication skills in a safe environment where there is no fear of making mistakes or receiving negative feedback. However, the researchers emphasize that such technologies are only effective if they are integrated into a broader pedagogical process and complemented by live communication [14].

Special attention is paid to the impact of AI on student motivation. For instance, Dr. Maria Garcia and her colleagues found that personalized tasks and gamification elements built into intelligent systems significantly increase interest in learning. At the same time, their study notes the danger of excessive enthusiasm for ‘game’ components, which can lead to superficial assimilation of material and a decrease in the depth of analytical thinking [7].

Thus, contemporary literature offers a dual assessment of the role of artificial intelligence in education. On the one hand, the possibilities of AI for personalization, automation and increasing the effectiveness of the learning process are highlighted, on the other hand, the risks associated with the loss of the human factor, a decline in critical thinking and possible technological dependence are pointed out.

Research in the field of virtual and augmented reality (VR/AR) is no less significant. For example, Professor Stephanie Brown, a specialist in cognitive psychology, emphasizes that immersive VR environments can simulate real-life communication situations and create a sense of immersion in the language environment for students, which significantly enhances the learning effect. However, her publications note the high cost of the technologies and their limited availability, which may exacerbate digital inequality [3, p.77].

Dr. Takeshi Nakamura, PhD in Artificial Intelligence and Pedagogical Innovation, highlights the growing dependence of students on automated systems. His experiments show that exclusive reliance on digital assistants can reduce learners’ independence and creativity in solving communicative tasks, emphasizing the need for a balance between technological and traditional approaches.

These concerns are supported by other scholars. Doctor of Pedagogical Sciences Elena Ivanova, a specialist in foreign language teaching methodology, notes that chatbots and virtual assistants may weaken critical thinking, as students tend to perceive ready-made answers as absolute truth, which limits their analytical and independent learning skills. Similarly, Professor Jonathan Reed, PhD in Cognitive Science, points to the risk of cognitive dependence: excessive use of AI tools reduces students’ ability to construct arguments and participate in real communication. His research shows that learners in blended environments demonstrate stronger speaking skills than those relying solely on digital assistants.

Overall, contemporary research increasingly shifts from contrasting traditional and innovative approaches to seeking their integration. Most scholars agree that artificial intelligence should complement, rather than replace, pedagogical interaction. In this context, blended learning appears to be the most effective model, combining technological efficiency with meaningful teacher-guided communication.

Conclusion

The integration of artificial intelligence into language education significantly expands opportunities for developing communicative competence, while also introducing new challenges. Traditional approaches, reflected in the works of Professor S. S. Kunanbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, and Andrei Solovyov, Doctor of Philology, remain essential for fostering critical thinking and intercultural awareness, despite their resource intensity.

At the same time, AI tools—chatbots, adaptive platforms, and immersive environments—enhance personalization and engagement, as confirmed by Professor Lydia Harper, PhD in Education, and Professor Stephanie Brown, PhD in Educational Technology. However, studies by Dr. Takeshi Nakamura, PhD, and Professor Jonathan Reed, PhD in Cognitive Science, highlight risks such as reduced critical reflection and digital inequality.

Current academic perspectives emphasize integration rather than opposition of methods. Blended learning, which combines pedagogical guidance with technological support, represents the most effective path forward. Artificial intelligence should therefore be viewed not as a replacement for the teacher, but as a powerful tool that enriches and transforms the educational process.

References

1. Alshammary F. M. *Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes // Sustainability*. – 2023. – Vol. 15, № 2. – P. 1305. – DOI: 10.3390/su15021305.
2. Азимов Э. Г., Кулибина Е. А. и др. *Лингвистический и дидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Русистика*. – 2023. – № 4. – С. 52-68.
3. Brown S. *Immersive Learning: VR and AR Applications in Language Education*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2022. – 240 p.
4. Chen, L., Chen, P., Lin, Z. *Artificial Intelligence in Education: A Review // IEEE Access*. – 2020. – Vol. 8. – P. 75264–75278. – DOI: 10.1109/ACCESS.2020.2988510.
5. Chang E. *Adaptive Learning Platforms in Applied Linguistics*. – Cambridge, MA: MIT Press, 2020. – 185 p.
6. Fernandez M. *Pronunciation Training with AI: Case Study on Elsa Speak // Language Learning Research*. – 2022. – Vol. 19(3). – P. 88–97.
7. Garcia M. *Digital Inequality in Education: A Latin American Perspective*. – Mexico City: UNAM Press, 2019. – 202 p.
8. Harper D., Johnson R. *AI for Education: A Global Perspective*. – New York: Routledge, 2020. – 198 p.
9. Harper L. *AI-based Language Platforms: Efficiency and Challenges // Journal of Language and Technology*. – 2021. – Vol. 15(2). – P. 70–85.
10. Иванова Е. В. *Искусственный интеллект и преподавание иностранных языков: возможности и риски*. – Москва: МГЛУ, 2021. – 198 с.
11. Kohnke L. *ChatGPT for language teaching and learning: Advantages and challenges // RELC Journal*. 2023.
12. Кунанбаева С. С. *Методология и практика современного иноязычного образования*. – Алматы: Қазақ университеті, 2010. – 345 с.
13. Muamar, M., Ampa, H. T., Asmayanti, S. A. M. *The Effect of Using Elsa Speak Application to Improve Student's Pronunciation // Jolly: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. – 2022. – Vol. 2, No. 2. – P. 37–45. – DOI: 10.56983/jlta.v2i2.268.

14. Müller H., Schmidt K. *AI vs. Traditional Language Learning: A Comparative Study*. – Heidelberg: Heidelberg University Press, 2021. – 265 p.
15. Nakamura T. *AI in Japanese Education: Benefits and Risks*. – Tokyo: University of Tokyo Press, 2021. – 230 p.
16. Noor U., et al. *Learning behavior, digital platforms for learning and its influence on student motivation // Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13.
17. Qiao H., Zhao A. *Artificial intelligence-based language learning: illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in Chinese EFL context // Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – URL:
18. Reed J. *Cognitive Dependence and AI in Higher Education*. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 212 p.
19. Соловьев А. Н. *Традиционные методы преподавания иностранных языков в современной образовательной системе*. – СПб.: СПбГУ, 2018. – 275 с.
20. Жумабекова А. К. *Культурные риски цифровизации образования в Казахстане // Вестник ЕНУ им. Л. Н. Гумилёва*. – 2023. – №4. – С. 130–140.
21. Чжан Ли. *Искусственный интеллект в языковом образовании: опыт Китая // Journal of Modern Education*