

SHAKARIM UNIVERSITY

1934

Қазақстан Республикасының Ғылым және жоғары білім министрлігі
«Шәкәрім университеті» КеАҚ

Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан
НАО «Шәкәрім университет»

Гранттық қаржыландыру жобасы шеңберінде
АР2348882 «Электрондық білім беру
ресурстары арқылы ағылшын тілінде академиялық жазуды
оқыту әдістемесін жетілдіру» тақырыбы бойынша

«ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ
АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖАЗУ: ӘДІСТЕМЕ, РЕСУРСТАР, ТӘЖІРИБЕ»
республикалық ғылыми-тәжірибелік конференциясының

ЖИНАҒЫ

СБОРНИК

Республиканской научно-практической конференции
«АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
МЕТОДИКА, РЕСУРСЫ, ПРАКТИКА»

в рамках грантового проекта
АР23488882 «Совершенствование методики
обучения академическому письму на английском языке
посредством электронных образовательных ресурсов»

Семей
24 сәуір 2026 ж.

ӘОЖ 378.147.811.111
КБЖ 74.58:81.432.12 Eng
Ц42

**Жалпы редакциясын басқарған Шәкәрім университетінің Басқарма төрағасы -
Ректор, т.ғ.к., қауымдастырылған профессор
Д.Р. Орынбеков**

Редакция алқасы:

- Қалибекқызы Ж.** – Басқарма мүшесі - ғылым жөніндегі проректоры, б.ғ.к., қауымдастырылған профессор;
- Байкадамова А.** – Ғылыми зерттеулерді ұйымдастыру орталығының басшысы, PhD, қауымдастырылған профессор;
- Дженбаева К.Б.** – Шет және орыс тілдері кафедрасының меңгерушісі;
- Дюсекенева И.М.** – PhD, шет және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, жоба жетекшісі
- Дюсекенев Д.Н.** – PhD, шет және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы
- Сабитова К.Д.** – шет және орыс тілдері кафедрасының студенті

ISBN 978-601-313-267-9

Жинаққа 2024-2026 жылдарға арналған АР2348882 «Электрондық білім беру ресурстары арқылы ағылшын тілінде академиялық жазуды оқыту әдістемесін жетілдіру» гранттық жобасы шеңберінде тақырыбы бойынша «Цифрлық білім беру ортасында ағылшын тіліндегі академиялық жазу: әдістеме, ресурстар, тәжірибе» республикалық ғылыми-тәжірибелік конференциясының материалдары енгізілді.

Жоғары оқу орындарының профессор-оқытушылық құрамына, докторанттарға, магистранттар пен студенттерге және мектеп мұғалімдеріне арналады. /Бас редакторы: Д.Р. Орынбеков/. – Семей: Shakarim University, 2026. – 132 б.

ӘОЖ 378.147.811.111
КБЖ 74.58:81.432.12 Eng
Ц42

IRSTI: 14.35.07

Sadler W. Randall

Illinois University Urbana Champaign
USA, Illinois, Champaign, rsadler@illinois.edu

ESL WRITING INSTRUCTORS' ATTITUDES TOWARDS THE USE OF AI: A SCENARIO-BASED INVESTIGATION

All fields of education, including language education, are currently grappling with how to incorporate Generative Artificial Intelligence (GenAI, henceforth abbreviated as AI) into the classroom or debating whether it should be banished entirely from that setting. The answers to these questions require us to make choices, both pedagogical and ethical. To define ethics briefly, Merriam-Webster calls it “a set of moral principles: a theory or system of moral values” (2025). As language educators we must consider whether ethical behavior is “immutable” (never-changing), if this varies depending on an individual’s background and perspective (Porayska-Pomsta, Holmes, & Nemorin, 2023, p. 572), or even across different time periods.

A crucial question that we must address when it comes to AI is what constitutes ethical use of the technology in our classrooms. This research aims to answer this question by having ESL writing instructors complete a mixed-methods survey that includes demographic information and queries regarding the instructors’ personal and pedagogical use of AI. The core of the survey then provided them with twelve different student AI use scenarios and asked them to rate those uses on an ethical scale.

Literature Review

Multiple recent publications examining the use of AI in the ESL Writing classroom have discussed the potential benefits, drawbacks, and ethical challenges associated with AI use. One benefit often discussed is its use as an *Individualized Writing Tutor*. Both Kasneci et al. (2023) and Hong (2023) mention the potential benefits of AI serving as a personalized language tutor, enabling users to more easily access topic generation, creative prompts, and aggregate resources. This idea is also supported by Liu, Darwin, and Ma (2024), particularly in contexts where individualized guidance is difficult due to large class sizes.

Many studies in this field also discuss the potential gains in *student autonomy* as a benefit for the use of AI. Abduljawad (2025) emphasizes AI’s promise for cultivating autonomy by creating spaces where students can independently experiment with language. Similarly, Zulkefli and Ismail (2025) argue that AI can serve as a mechanism for increasing autonomy, provided that learners engage in reflective and self-monitored use.

Closely associated with learner autonomy is the ability of AI to provide *rapid feedback* to student users. Balatero, Jayno, and Miranda (2024) reported that participants valued the “real-time feedback from ChatGPT, which can accelerate the writing process and improve writing quality” (p. 23). Chen and Gong (2025) likewise emphasized the benefits of AI’s “immediate, targeted feedback on grammar and vocabulary” (p. 13), noting that this responsiveness allowed students to focus more energy on higher-order concerns in their writing.

A final recurring theme in this section is the potential of AI tools to *enhance student motivation* in language learning contexts. Jauhiainen and Guerra (2023) emphasized that “one key strength of utilizing generative AI lies in its ability to design learning materials that foster improved performance by leveraging pupils’ motivation to learn” (p. 18). Several studies emphasized the relationship between AI use, motivation, and the closely associated element of student self-confidence. In Du and Alm’s study, they reported on the improvements in learners’ “self-efficacy and confidence in language tasks” (2024, p. 9), a finding reiterated in the work by Deep, Ghost, Gaither, and Koptelov (2024).

It is essential to acknowledge that research has also identified corresponding potential dangers. A number of scholars have raised significant concerns about the risk of *overdependence (or anti-autonomy)*. Vieriu and Petrea (2025) and Mansoor, Sumardjoko, and Sutopo (2025) both caution that students may become overly reliant on AI tools, undermining their ability to engage independently with writing tasks. Balatero, Jayno, and Miranda (2024) explicitly warn that AI “raises concerns about over-reliance...and potentially weakening writing abilities” (p. 23).

Another recurrent concern in the literature is that frequent reliance on AI tools may *undermine learners’ development of critical thinking* and creativity in writing. Vieriu and Petrea (2025) warned that overuse can lead to a diminished ability to exercise critical skills, while Mansoor, Sumardjoko, and Sutopo (2025) similarly observed reductions in both creativity and independent thought. Mahapatra (2024) linked this pattern to a “lowering [of] motivation for independent thinking” (p. 11), framing reliance on AI as antithetical to the kinds of intellectual engagement central to academic writing.

Finally, there is also research that maintains that AI use may actually *decrease student motivation*. These findings may be connected to the lack of comprehensive or ambiguous feedback that it may provide, as discussed by Mansoor, Sumardjoko, and Sutopo (2025). Others found the feedback provided by AI demotivating as it was “...too general, irrelevant, inaccurate, repetitive, or verbose, which necessitates extra verification work” (Ma, Crosthwaite, Sun, & Zou, 2024, p. 7) or deviated strongly from the original meaning of a draft (Mansoor, Sumardjoko, & Sutopo, 2025).

The Present Research

This study seeks to fill a gap in the research by answering the following questions.

1. How do ESL writing instructors evaluate the ethicality of students' use of AI across multiple writing scenarios?
2. Does disclosure of AI use versus non-disclosure affect those ethicality judgments?
3. What reasoning do teachers give for these ethical rankings?

Research Design

This study recruited included 25 current or recent instructors (Graduate Teaching Assistants, Lecturers, and Senior Lecturers) at a large Midwestern university in the US and provided them with a survey asking about their backgrounds, and also how they use AI in their personal lives and teaching. The core of the survey provided them with 12 scenarios of AI use (see below) that they might encounter from their students in their classrooms, asking them to rate each of these uses on a 5-point scale from Highly Unethical to Fully Ethical. In addition, for each of these scenarios they considered if their rating would change if the student fully disclosed that AI use (as opposed to not informing their instructor).

Table 1 – Questions about their education and experience using AI in their personal lives and teaching

1. Help them understand an essay prompt	7. Create a paraphrase
2. Brainstorm essay topics	8. Revise a paragraph
3. Check their grammar, spelling, and punctuation	9. Write an individual paragraph
4. Create some essays for inspiration	10. Summarize an article they did not read
5. simplify a reading text	11. Generate essay answers during a timed writing
6. Revise organization, clarity and argument strength	12. Write a full paper

Results & Discussion

As seen in Figure 1, the average scores across the 12 scenarios ranged from strongly ethical (e.g., using AI to understand an essay prompt provided by the instructor) to Highly Unethical (e.g., using AI to write a full paper). The ranking across these scenarios fell into 3 major grouping: High Acceptability (the four on the left end of the chart), Low Acceptability (the four on the right), and Mixed Acceptability (center). Due to length constraints, the focus below will be on that mixed group. The four scenarios that fall under the ‘mixed acceptability’ category include using AI to *simplify a reading text, revise organization, clarity, and argument strength, create a paraphrase, and revise a paragraph*. As shown in

Figure 2, this category has a broad range of means, spanning from a low of 1.18 to a high of 4.39, with clear differences indicated when students did or did not disclose their AI use.

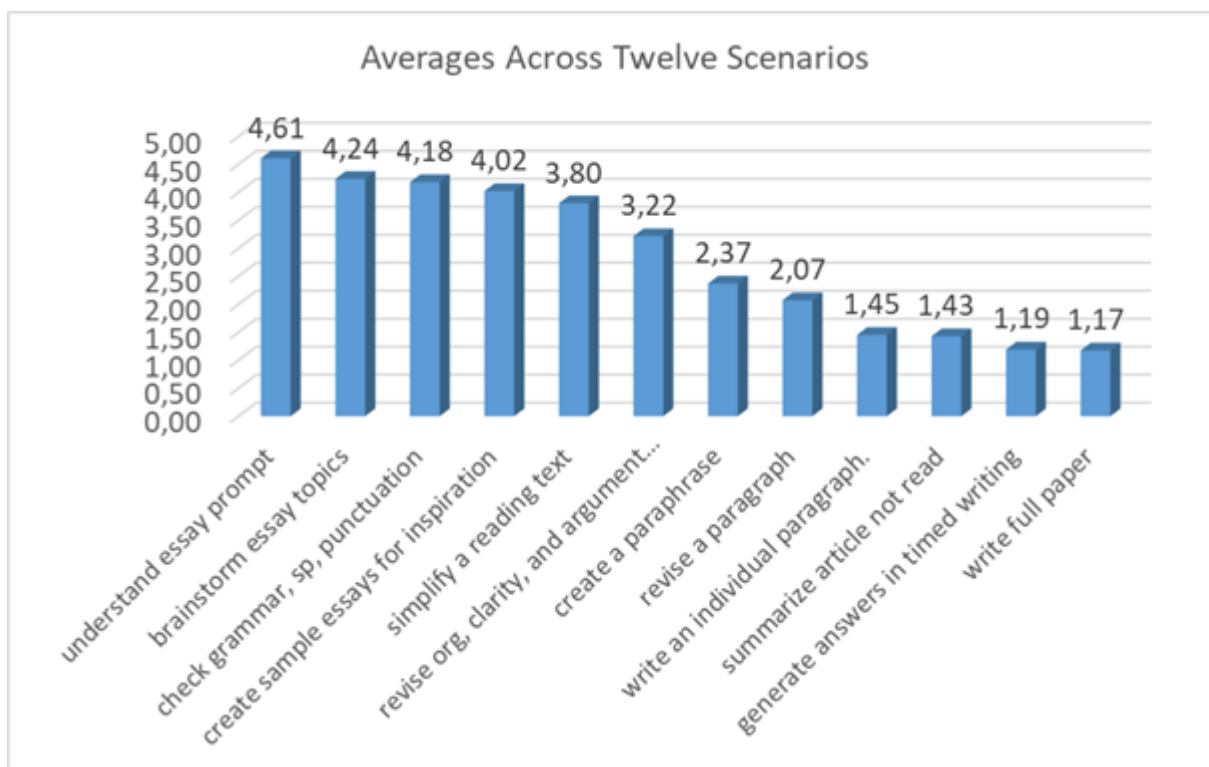


Figure 1 – Averages across the Twelve AI Use Scenarios

The Mixed Acceptability Scenarios amongst all the other scenarios examined in this study, reflect the complex ethical nature that AI can play in a writing classroom (see Figure 2). This group of scenarios occupied a gray zone in teacher perceptions, with ratings that fell between the strongly positive evaluations of Scenarios 1–4 and the categorical rejections shown in Scenarios 9–12. These scenarios involved students using AI in ways that touched more directly on core writing processes – such as summarizing, paraphrasing, or revising – rather than peripheral support. However, even within these uses, some approaches were at the surface level, while others delved into depth – all depending on how the tool was actually being used in the process. As a result, teacher reactions were mixed, wavering between cautious acceptance and serious concern about over-reliance, accuracy, and loss of skill development.

Several themes emerged in the Mixed Acceptability scenarios that either crossed over between two or more scenarios or seemed particularly salient, as discussed below.

Paraphrasing as a Core Skill: It was clear that the participants in this research viewed paraphrasing as a vital skill for their students and believed that AI-assisted paraphrasing could hinder that skill development. Teachers warned that using AI for paraphrasing might result in “structural plagiarism” or false attribution, and they observed that students were missing crucial practice: “They aren’t learning to paraphrase. If the course is teaching this skill and students are told not to use AI, then AI has become the author, and the student isn’t meeting course objectives.” This concern reflects the worries of many scholars who fear AI might cause students to become overly dependent (Vieriu & Petrea, 2025; Du & Alm, 2024), “potentially weakening writing abilities” (Balatero, Jayno, & Miranda, 2024, p. 24).

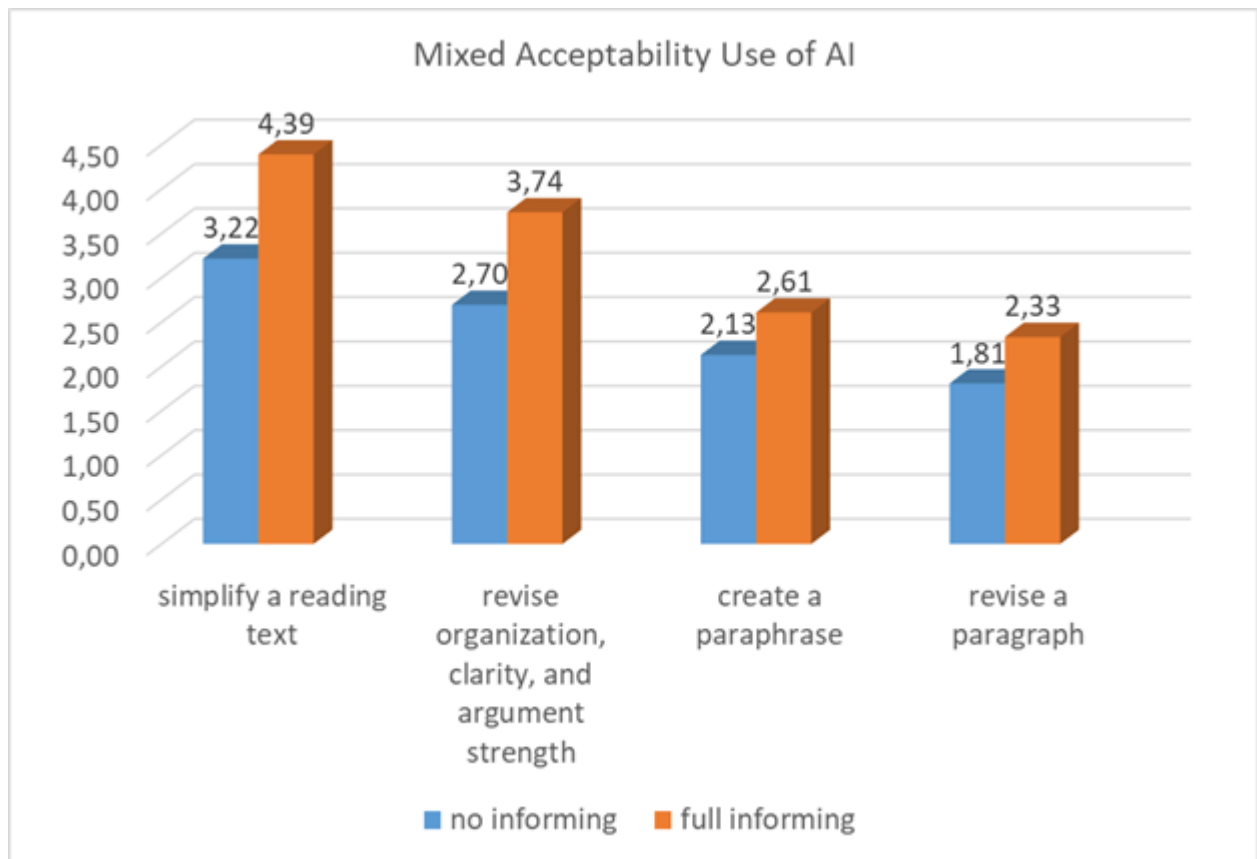


Figure 2 – Four Mixed Acceptability Scenarios

Concerns About Higher-Order Skills: Scenario 6, which involves using AI to improve organization, clarity, and argument strength, received sharp criticism from many participating instructors. While teachers saw potential benefits – especially if students critically engage with the suggestions – they emphasized the risk of outsourcing what they consider the essential development of their essays. As one participant stated, “Revision is the core of the essay and the core should only be prepared by the student.” As noted in the literature review of this study, concerns about a lowering of critical thinking skills amongst AI users is common (Mansoor, Sumardjoko, & Sutopo, 2025; Mahapatra, 2024; Ma, Crosthwaite, Sun, & Zou, 2024; Chen & Gong, 2025) with some students expressing the feeling that using AI make them feel as if they are losing their “...own problem solving skills” (Gerlich, 2025, p. 21) or even to feel as if they are “under a spell” (Mahapatra, 2024, p. 11).

Ambivalence Toward AI as a Tutor: In Scenario 8, when students used AI to revise a single paragraph, some teachers saw this as similar to having an automated tutor – “The real content still belongs to the student, they use the tool only to polish it” – while others strongly condemned this as plagiarism: “Copy and pasting is like plagiarism to me.” This tension highlighted the complexity of AI use in the classroom, as how it is used may significantly influence how teachers perceive it. Of course, the challenge for teachers is that fully understanding how a student uses AI, both inside and especially outside the classroom, is nearly impossible. These challenges are also reflected in the wide range of scores on scenarios 5-8. This indicates that, while having a tutor can be a valuable asset (as noted above), much of that value depends on the nature of the tutor. First, are they a ‘good’ tutor? Second, are they a tutor or simply an editor? If they are just an editor, is the student actually learning? If AI is merely serving as an editor, does it lead to lower critical thinking skills (Vieriu & Petrea, 2025) or even to reduced accuracy in an essay (Mansoor, Sumardjoko, & Sutopo, 2025) due to providing “incorrect or imprecise answers” from AI (Rafi & Amjad, 2025)?

AI as a Tool for Comprehension Support: In Scenario 5, where students asked AI to simplify difficult readings, some teachers sympathized with the linguistic challenges of their multilingual students: “Using AI is making an effort to understand the content. Rather than trying to paraphrase something you don’t understand from the original text, it’s better to ask AI to simplify it, understand, and paraphrase.”

This relates to AI's potential to boost student independence (Abduljawad, 2025; Chen & Gong, 2025). However, others warned that relying on AI summaries could risk not fully understanding the text or, in the worst case, misunderstanding it entirely, with one respondent comparing it to a "game of telephone." As noted, this may lead to both decreased accuracy (Rafi & Amjad, 2025) and reduced motivation (Nawi, Sain, Yusof, & Kimaludin, 2024).

It is accurate to classify Scenarios 5-8 as "yellow lights." Many concerns were raised by participants regarding these uses, though they also presented scenarios where AI could still serve a pedagogically helpful role in their writing process. The main message from these uses appears to be "caution."

Reframing the Ethical Continuum

The findings from this study reveal that the use of AI in the ESL writing classroom is not simply black and white when it comes to ethics. As shown by the twelve scenarios evaluated, AI use by students exists on a spectrum ranging from ethically supported to completely rejected. While stories and discussions about AI, both online and in the news media, are often either celebratory (e.g., it will change the world in positive ways) or alarmist (e.g., it will end humanity in terrifying ways), the ESL writing instructors in this study adopted nuanced positions, distinguishing between AI as a legitimate and beneficial learning tool and AI as a substitute for student authorship that harms the learning process.

The study was carried out with the financial support of the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant financing project AP 23488882 "Improving the methodology of teaching academic writing in English through electronic educational resources" for 2024-2026).

References

1. Abduljawad, S. (2025). Examining the impact of Artificial Intelligence (AI) tools for Saudi Arabian English as a Second Language (ESL) students. *The International Journal of Technologies in Learning*, 32(2), 2327-2686. doi:<https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v32i02/117-139>
2. Balatero, L. M., Jayno, J. R., & Miranda, K. M. (2024). ESL pre-service teachers' literacy and acceptance of ChatGPT as a generative AI tool for writing: A sequential explanatory study. *Journal of Tertiary Education and Learning*, 2(3), 19-29. doi:<https://doi.org/10.54536/jtel.v2i3.3365>
3. Chen, C., & Gong, Y. (2025). The role of AI-assisted learning in academic writing: A mixed-methods study on Chinese as a second language students. *Education Sciences*, 15(2), 1-19. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci15020141>
4. Deep, P. D., Ghost, N., Gaither, C., & Koptelov, A. V. (2024). Gamification techniques and the Impact on motivation, engagement, and learning outcomes in ESL students. *RAIS Journal for Social Sciences*, 8(2), 32-42. doi:DOI:10.5281/zenodo.14165362
5. Du, J., & Alm, A. (2024). The Impact of ChatGPT on English for Academic Purposes (EAP) Students' Language Learning Experience: A Self-Determination Theory Perspective. *Education Sciences*, 14, 726. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci14070726>
6. Gerlich, M. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 1-28. doi:<https://doi.org/10.3390/soc15010006>
7. Hong, W. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. doi:DOI : 10.61414/jeti.v5i1.103
8. Jauhiainen, J., & Guerra, A. (2023). Generative AI and ChatGPT in School Children's Education: Evidence from a school lesson. *Sustainability*, 15(18), 1-22. doi:<https://doi.org/10.3390/su151814025>
9. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
10. Liu, G. L., Darvin, R., & Ma, C. (2024). Exploring AI-mediated informal digital learning of English (AI-IDLE): a mixed-method investigation of Chinese EFL learners' AI adoption and experiences. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29. doi:<https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2310288>

11. Ma, Q., Crosthwaite, P., Sun, D., & Zou, D. (2024). Exploring ChatGPT literacy in language education: A global perspective and comprehensive approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100278>
12. Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(9), 1-18. doi:<https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
13. Mansoor, H. S., Sumardjoko, B., & Sutopo, A. (2025). Attitudes of Pakistani Undergraduate ESL Students toward Artificial Intelligence in Improving English Writing Skills. *World Journal of English Language*, 15(6), 369-384. doi:URL: <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n6p369>
14. Merriam-Webster Dictionary. (2025). ethic. Retrieved July 21, 2025, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/ethics>
15. Nawī, S., Sain, N., Yusof, S. M., & Kimaludin, P. (2024). Generative AI in academic writing: Exploring ESL student' strategies and performance. *Kedah Interenational Conference on Social Sciences* (pp. 55-61). Kedah, Malaysia: e-IPH. doi:DOI: <https://doi.org/10.21834/e-bpj.v10iSI30.6879>
16. Porayska-Pomsta, K., Holmes, W., & Nemorin, S. (2023). The Ethics of AI in Education. In B. du Boulay, A. Mitrovic, & K. Yacef, *Handbook of Artificial Intelligence in Education* (pp. 571-604). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. doi:<https://doi.org/10.4337/9781800375413.00038>
17. Rafī, M., & Amjad, I. (2025). The role of generative AI in writing doctoral dissertation: perceived opportunities, challenges, and facilitating strategies to promote human agency. *Discover Education*, 4(165), 1-16. doi:<https://doi.org/10.1007/s44217-025-00503-9>
18. Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on students' academic development. *Education Sciences*, 15(3), 1-12. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
19. Zulkefli, N. H., & Ismail, H. H. (2025). The Impact of AI on ESL Writing Autonomy: A Systematic Review. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 10(8), 1-14. doi:<https://doi.org/10.47405/mjssh.v10i8.3555>

МРНТИ: 14.01.75

А.Д. Кариев

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
РК, г. Алматы, adlet.kariyev@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Интернационализация высшего образования и расширение академической мобильности актуализируют проблему владения английским языком как инструментом научной коммуникации. Для магистранта английское академическое письмо выступает не только языковой компетенцией, но и средством представления результатов исследования, подготовки публикаций, участия в конференциях, написания проектных заявок и включения в международное научное пространство. В связи с этим мотивация к освоению академического письма становится важным фактором качества магистерской подготовки.

Сложность академического письма определяется тем, что обучающийся должен одновременно владеть языковой нормой, жанровыми требованиями, логикой аргументации, культурой цитирования и исследовательской рефлексией. Поэтому трудности магистрантов нельзя объяснять только недостаточным словарным запасом или грамматическими ошибками. Они связаны также с уровнем учебной мотивации, профессиональными ожиданиями, стремлением к признанию, комфортом образовательной среды и готовностью воспринимать письмо как форму научного мышления. Следовательно, изучение мотивационной структуры обучающихся позволяет определить педагогические условия, при которых академическое письмо становится осознанной и продуктивной деятельностью.

Цель исследования заключается в научном осмыслении результатов сравнительного исследования мотивации казахстанских и американских магистрантов к изучению английского академического письма с учетом межкультурного компонента, гендерной дифференциации и взаимосвязи учебных мотивов с параметрами профессиональной мотивации. В качестве теоретической основы выступает понимание мотивации как многоуровневой системы, объединяющей внутренние побуждения, внешние положительные и отрицательные стимулы, а также социальные и профессиональные ожидания обучающихся.

Эмпирическая база исследования включала 105 магистрантов в возрасте от 23 до 30 лет. Казахская выборка была представлена 60 обучающимися Университета имени Шакарима в городе Семей, американская – 45 магистрантами Университета Иллинойса в городе Урбана-Шампейн. Все респонденты осваивали английское академическое письмо в контексте EFL/ESL. Для диагностики использовались методики Н.Ц. Бадмаевой, А.А. Реана и соавторов, а также В.Э. Мильмана, позволяющие оценить коммуникативный, престижный, профессиональный, учебно-познавательный, социальный и другие мотивы, а также внутреннюю, внешнюю положительную и внешнюю отрицательную мотивацию. Статистическая обработка включала коэффициент α Кронбаха, критерий Колмогорова-Смирнова, корреляцию Спирмена и t-критерий Стьюдента.

Первый результат состоит в том, что сравнение казахстанской и американской выборок по межкультурному компоненту не выявило статистически значимых различий по изучаемым параметрам мотивации. Это показывает, что мотивация к освоению английского академического письма в магистратуре во многом определяется универсальными требованиями научно-образовательной деятельности: необходимостью писать исследовательские тексты, работать с источниками, демонстрировать академическую результативность и участвовать в международной коммуникации. Иными словами, различия образовательных систем не отменяют общности задач, стоящих перед магистрантами.

Второй результат связан с гендерной дифференциацией. В американской выборке значимых различий между мужчинами и женщинами зафиксировано не было. В казахстанской выборке единственное статистически значимое отличие обнаружено по престижному мотиву: мужчины показали более высокий уровень данного параметра. Этот факт может быть объяснен тем, что английское академическое письмо в казахстанском контексте воспринимается как ресурс профессионального продвижения, повышения социального статуса и расширения карьерных возможностей. Таким образом, престижный мотив выступает не внешним случайным фактором, а элементом профессиональной самоидентификации.

Третий блок результатов отражает корреляционные связи между учебной и профессиональной мотивацией. Было выявлено семнадцать значимых корреляций, из которых одна имела прямой характер, а шестнадцать – обратный. Наиболее существенной оказалась обратная связь между внутренней мотивацией и социальным мотивом, а наиболее зависимым параметром учебной мотивации выступил учебно-познавательный мотив. Такая структура свидетельствует о том, что мотивация к академическому письму не является линейной суммой положительных стимулов: усиление одних мотивов может сопровождаться ослаблением других.

Преобладание обратных корреляций имеет важное педагогическое значение. Оно позволяет предположить, что чрезмерная ориентация на формальный результат, оценку или статус может снижать глубину внутреннего включения в процесс письма. В этом случае академическое письмо начинает восприниматься как инструмент выполнения требования программы, а не как способ развития научного мышления. Следовательно, задача преподавателя заключается в том, чтобы сбалансировать внешнюю результативность и содержательную ценность письменной работы.

Четвертый результат связан с выделением пяти наиболее значимых компонентов мотивации: коммуникативного мотива, социального мотива, престижного мотива, учебно-познавательного мотива и комфорта. Коммуникативный и учебно-познавательный мотивы отражают инструментальную направленность обучения, поскольку связаны с решением академических задач и освоением средств научного выражения. Престижный и социальный мотивы, а также комфорт, указывают на интегративное измерение мотивации: стремление быть

включенным в академическое сообщество, получать признание и работать в психологически благоприятной образовательной среде.

Полученные данные могут быть использованы при проектировании курсов английского академического письма в магистратуре. Отсутствие значимых межкультурных различий показывает, что базовая структура курса должна опираться на универсальные академические потребности: постановку исследовательской проблемы, построение аргументации, работу с источниками, соблюдение жанровых требований и подготовку текстов для реальной научной коммуникации. Национальный контекст при этом важен как пространство адаптации примеров, заданий и форм обратной связи.

Значимость престижного мотива требует включения заданий, демонстрирующих связь академического письма с профессиональной траекторией магистранта. К таким заданиям относятся подготовка тезисов конференционного доклада, аннотации научной статьи, исследовательского отчета, грантовой заявки, мотивационного письма или текста для публикации. Когда обучающийся видит практическую и статусную ценность письменной компетенции, его мотивация становится более устойчивой и осмысленной.

Коммуникативный и социальный мотивы предполагают организацию обучения как совместной академической деятельности. Эффективными являются взаимное рецензирование, обсуждение структуры текста, работа с образцами, коллективное редактирование, письменная обратная связь и публичная презентация промежуточных результатов. Такие формы помогают соединить индивидуальное письмо с реальной научной коммуникацией и снижают восприятие академического письма как механического выполнения правил.

Особое значение имеет комфорт образовательной среды. Он не означает снижения требований, а предполагает ясные критерии оценивания, последовательность заданий, право на исправление текста, регулярную обратную связь и психологически безопасное отношение к ошибке. В таких условиях ошибка становится этапом развития академической компетенции, а не основанием для снижения познавательной активности.

Электронные образовательные ресурсы в данном контексте должны рассматриваться как средство мотивационной поддержки. Их эффективность возрастает, если они обеспечивают доступ к образцам академических текстов, пошаговым инструкциям, интерактивным заданиям, индивидуальной траектории, инструментам совместного редактирования и накоплению обратной связи. Цифровая среда способна усиливать учебно-познавательный и коммуникативный мотивы, если она встроена в целостную методику обучения, а не используется как формальное хранилище материалов.

Таким образом, исследование мотивации казахстанских и американских магистрантов к изучению английского академического письма показывает, что данная компетенция является универсально значимой для современного высшего образования. Межкультурные различия в мотивационных параметрах не получили статистического подтверждения, тогда как гендерная специфика проявилась только в более выраженном престижном мотиве у мужчин казахстанской выборки. Это позволяет рассматривать академическое письмо как сферу, где универсальные требования научной коммуникации оказываются сильнее локальных различий образовательной среды.

Научная значимость исследования состоит в уточнении мотивационной структуры магистрантов, осваивающих английское академическое письмо в условиях EFL/ESL. Практическая значимость заключается в возможности применения результатов при разработке курсов, электронных образовательных ресурсов и системы обратной связи. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением исходного уровня владения академическим письмом, динамики мотивации на разных этапах магистерской подготовки и эффективности цифровых инструментов сопровождения письменной научной деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (проект грантового финансирования AP 23488882 «Совершенствование методики обучения академическому письму на английском языке посредством электронных образовательных ресурсов» на 2024–2026 гг.).

Литература

1. Dyussekeneva, I., Kariyev, A., Sadler, R. W., Dyussekenev, D., & Zhumadilova, G. (2025). Comparative Research into Kazakhstan and American Master's Students' Motivation for Learning English Academic Writing (EFL/ESL). *Journal of Education Culture and Society*, 16(2), 517-537. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.517.537>
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
3. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
4. Мильман, В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности: Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / В. Э. Мильман. – Москва: МГУ М, 1990. – С.23-43.

МРНТИ: 14.01.75

М.Ж. Байтемирова

Toraigyrov University

Kazakhstan, Pavlodar, maxxabatd@gmail.com

THE EXPERIENCE OF PARTNERSHIP WITH INDIANA UNIVERSITY IN THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING: MUTUAL PROJECTS AND OUTCOMES

The development of academic writing has become one of the central priorities of higher education modernization in Kazakhstan in the context of internationalization, English-medium instruction, and increasing publication requirements. In recent years, international academic partnerships have played a significant role in shaping new approaches to academic literacy, research communication, and writing pedagogy. One important example of such collaboration is the partnership between Kazakhstani universities (Toraigyrov University, Pavlodar Pedagogical University, Shakarim University, Kokshetau Abay Myrzakhmetov University) and Indiana University, which has contributed to the development of sustainable academic writing initiatives, faculty training, and research-oriented educational practices.

The collaboration was aimed at strengthening academic writing competencies among university instructors, graduate students, and researchers through professional exchange, joint educational projects, and methodological support. The partnership was grounded in the understanding of academic writing not merely as a linguistic skill, but as a socially situated academic practice connected with research culture, critical thinking, and participation in international scholarly communication.

One of the key directions of cooperation involved the implementation of training programs and workshops devoted to academic writing in English. These activities focused on genre conventions, research article structure, argumentation, citation practices, academic integrity, and publication strategies. Particular attention was given to the challenges faced by multilingual scholars writing in English within non-Anglophone academic contexts. Through interaction with international specialists, participants were introduced to contemporary approaches to academic literacies and English for Academic Purposes (EAP).

Another important outcome of the partnership was the development of mutual academic and research projects dedicated to academic communication and writing instruction. Collaborative activities included conference participation, exchange of methodological materials, discussions of curriculum design, and integration of academic writing components into university programs. These initiatives contributed to the gradual formation of an academic writing culture within participating institutions.

The partnership also supported the professional development of university faculty. Instructors gained experience in teaching academic writing using process-oriented and student-centered approaches. As a result, greater attention began to be paid to feedback practices, peer review, scaffolded writing instruction, and the integration of writing into disciplinary courses. The collaboration demonstrated that

academic writing development requires not only separate writing courses but also institutional support and interdisciplinary cooperation.

An important aspect of the cooperation was the promotion of research engagement and international academic communication. Participation in joint projects and academic events created opportunities for scholars and graduate students to improve their confidence in presenting research, preparing manuscripts for publication, and engaging with global academic discourse. The experience also highlighted the importance of mentoring and sustained academic interaction in the development of writing competencies.

The outcomes of the partnership can be observed at several levels. At the pedagogical level, new instructional practices and materials for academic writing were introduced. At the institutional level, academic writing began to receive greater recognition as a strategic component of higher education development. At the individual level, participants reported increased motivation, improved understanding of academic conventions, and greater readiness to participate in international scholarly communication.

An important institutional outcome of the partnership was the establishment of the Academic Writing Center at Toraighyrov University. The center was created as a platform for supporting students, graduate learners, and faculty members in the development of academic writing and research communication skills in English. Its activities include academic writing consultations, workshops, training sessions, and methodological support related to research writing, publication practices, and academic literacy. The creation of the center reflects the transition from isolated academic writing initiatives toward a more systematic and sustainable institutional model. Furthermore, the center has contributed to strengthening the culture of academic communication and increasing awareness of international academic standards within the university community.

Overall, the experience of collaboration with Indiana University demonstrates that international academic partnerships can significantly contribute to the development of academic writing and academic literacy in Kazakhstan. Such cooperation creates conditions for the exchange of pedagogical practices, the development of sustainable educational initiatives, and the strengthening of research culture within higher education institutions. The experience also confirms that academic writing development is most effective when it is supported through long-term collaboration, institutional engagement, and participation in international academic communities.

IRSTI: 14.35.09

I.M. Dyussekeneva

Shakarim University

Kazakhstan, Semey, indiradyusekeneva@mail.ru

DEVELOPING AN INTEGRATED MODEL OF TECHNOLOGY-ENHANCED ACADEMIC WRITING INSTRUCTION FOR GRADUATE STUDENTS

In recent years, academic writing in English has become an essential requirement for graduate students worldwide. In Kazakhstan, as in many multilingual contexts, students are expected to publish in international journals and participate in global academic communication. However, despite this growing demand, many graduate students encounter significant challenges. These include limited instructional support, insufficient practice in academic discourse, and difficulties associated with multilingualism. Students often struggle not only with writing itself, but also with understanding academic conventions, constructing arguments, and engaging in scholarly communication. Similar challenges have been identified in studies devoted to multilingual graduate writers and English-medium instruction in Kazakhstan [1; 2].

This situation highlights the need for a structured and technologically enhanced approach to academic writing instruction. The aim of this study is to develop an integrated instructional model that combines traditional pedagogical practices with electronic educational resources to support both academic

writing and academic communication skills. Particular attention is given to the integration of multimodal and digital learning environments that enable flexible, scaffolded, and student-centered instruction.

To achieve this aim, a mixed-methods research design was employed. The study integrates qualitative and quantitative approaches to ensure both theoretical grounding and practical applicability of the proposed model. First, a comprehensive analysis of academic writing pedagogy and international practices was conducted, with particular attention to genre-based instruction [3; 4], academic literacies approaches [5], and institutional models such as writing centers and ESL programs at leading universities. This analysis enabled the identification of key components of effective academic writing instruction, including explicit teaching of genre conventions, scaffolded development of argumentation, and continuous formative feedback.

In addition, the integration of digital technologies into academic writing instruction was examined, focusing on electronic textbooks, video courses, online learning platforms, and multimodal instructional design. Particular attention was given to how these tools support different stages of the writing process, including planning, drafting, revising, and editing. Recent studies suggest that artificial intelligence and large language models can significantly enhance writing instruction when integrated within a coherent pedagogical framework [6; 7]. At the same time, researchers emphasize that digital tools should supplement rather than replace teacher guidance and feedback.

The analytical phase of the study also included the examination of current approaches to technology-enhanced learning and academic literacy development in multilingual educational environments. As noted by Wingate and Tribble [8], effective academic writing pedagogy requires the integration of disciplinary content, writing instruction, and continuous support mechanisms. This perspective informed the design of the proposed instructional model, which combines process-oriented writing instruction with digital educational resources and autonomous learning opportunities.

To achieve this aim, a mixed-methods research design was employed. The study integrates qualitative and quantitative approaches to ensure both theoretical grounding and practical applicability of the proposed model.

First, a comprehensive analysis of academic writing pedagogy and international practices was conducted, with particular attention to genre-based instruction (Hyland), academic literacies approaches (Lea & Street), and institutional models such as writing centers and ESL programs at leading universities (UIUC, METU). This analysis enabled the identification of key components of effective academic writing instruction, including explicit teaching of genre conventions, scaffolded development of argumentation, and continuous formative feedback. In addition, the integration of digital technologies into academic writing instruction was examined, focusing on electronic textbooks, videocourses, online learning platforms, and multimodal instructional design. Particular attention was given to how these tools support different stages of the writing process, including planning, drafting, revising, and editing.

Second, empirical data were collected through student surveys (80 students from UIUC and Kazakhstani Universities) and instructor interviews (10 instructors) to explore challenges in academic writing and communication in multilingual graduate education. The survey targeted graduate students and examined their experiences with academic writing in English, including difficulties related to structure, argumentation, academic vocabulary, and publication requirements, as well as their perceptions of digital learning tools. In parallel, semi-structured interviews with instructors provided insights into teaching practices, perceived gaps in students' writing and communication skills, and the extent of digital resource integration in instruction. The combination of quantitative and qualitative data allowed for the identification of key trends and deeper understanding of pedagogical and institutional constraints. Importantly, these findings directly informed the development of instructional materials, including textbooks, video courses, and online resources, ensuring their alignment with real learner needs and teaching contexts.

Finally, a comparative analysis was conducted to identify effective strategies for teaching academic writing and communication in multilingual contexts. This involved comparing instructional practices in Kazakhstan with those in leading international institutions, particularly in English-medium and ESL environments. The analysis focused on curriculum design, teaching methodologies, assessment practices, and the integration of digital tools. Special attention was given to approaches supporting

multilingual learners in developing academic discourse competence, including argumentation, genre awareness, and discipline-specific language use. The study also identified transferable practices, such as scaffolded instruction, process-oriented writing, structured feedback systems, and the use of digital platforms for autonomous learning. These insights were adapted to the Kazakhstani higher education context and directly informed the development of the instructional model and materials.

The analytical phase of the study was not only theoretical but served as a foundation for designing a comprehensive, technology-enhanced instructional model tailored to the needs of graduate students in multilingual academic contexts.

The insights derived from the analytical phase of the study played a decisive role in shaping the development of the instructional materials. In particular, the structure of the textbooks *Building Academic Writing Skills for Graduate Students* and *A Manual for Academic Composition* reflects a genre-based progression, moving systematically from sentence-level accuracy to the production of complete academic texts. This progression ensures the gradual development of writing competence, supporting learners in mastering both linguistic accuracy and discourse-level organization.

The video courses were designed to complement the textbooks by modelling writing processes and providing step-by-step guidance across different stages of text production. In parallel, the test collection was developed as a tool for reinforcing key concepts and assessing learning outcomes in a structured manner. These components are further integrated within the Stepik online platform, which serves as a unified digital environment enabling self-paced learning, continuous practice, and immediate feedback. In this way, the analytical stage of the research not only contributed to theoretical understanding but also directly informed the creation of a comprehensive, technology-enhanced instructional system tailored to the needs of graduate students in multilingual academic contexts.

As a result of this work, a set of interconnected educational resources was developed, including two instructional manuals, video courses, a digital test collection, and an online course hosted on the Stepik platform. These resources function as a cohesive system, supporting learners at different stages of academic writing development and ensuring continuity between instruction, practice, and assessment.

The innovation of the proposed model lies in the systematic integration of digital tools within a coherent pedagogical framework. Rather than replacing traditional instruction, the model combines it with digital resources to enhance learning effectiveness. It incorporates multimodal learning environments that integrate textual, visual, and interactive elements that facilitate individualized learning. Additionally, the model is based on a structured progression from foundational writing skills to advanced academic discourse competence, enabling learners to gradually develop both writing and academic communication abilities.

The instructional model itself is organized within a blended learning framework and structured into three interrelated stages. The first stage, the input stage, focuses on the introduction of theoretical knowledge and key concepts of academic writing, including genre conventions, structure, and argumentation. This stage is supported by video-based instruction that models writing processes and provides clear explanations.

The second stage, the practice stage, emphasizes the application of knowledge through guided and independent writing tasks. At this stage, students engage in interactive activities that promote skill development, while the Stepik platform supports task completion, provides feedback, and enables flexible, self-paced learning.

The third stage, the assessment stage, is devoted to the evaluation of learning outcomes through automated testing. The electronic testing system allows for immediate feedback and continuous monitoring of student progress, thereby supporting both formative and summative assessment.

The integration of these stages results in a comprehensive learning process that fosters the development of academic writing competence. The model promotes learner autonomy, ensures continuous feedback, and supports multimodal engagement. Importantly, it contributes not only to the improvement of writing skills but also to the development of academic communication competence, enabling graduate students to participate more effectively in scholarly discourse within multilingual and digitally mediated educational environments.

This study contributes to the development of technology-enhanced approaches to teaching academic writing in higher education. Its importance is especially clear in multilingual contexts, where students must work across different languages and academic systems at the same time. By focusing on both writing and academic communication, the proposed approach addresses the growing need for more integrated and context-sensitive teaching practices.

The findings suggest that integrating electronic educational resources into academic writing instruction can significantly improve both the quality of students' writing and their ability to communicate in academic settings. At the same time, the study highlights that digital tools are most effective when they are used as part of a structured pedagogical framework, rather than as isolated additions. Such an approach helps create coherence across different stages of learning and makes the overall process more effective.

Overall, the proposed model supports not only the development of academic writing skills but also prepares students for active participation in the global academic community. It contributes to current discussions on the role of technology in higher education and offers a practical framework for teaching academic writing in multilingual environments.

The study was carried out with the financial support of the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant financing project AP 23488882 "Improving the methodology of teaching academic writing in English through electronic educational resources" for 2024-2026).

References

1. Shcherbakov A., Goodman B., Kapashev D. Multilingual academic genre knowledge: Insights from a mixed-method study of post-graduate students in Kazakhstan // *Journal of Language and Education*. – 2022. – Vol. 55. – Pp. 38-52. DOI: 10.1016/j.jslw.2022.100872
2. Tajik M. A., Manan S. A., Arvatu A.-C., Shegebayev M. Growing pains: Graduate students grappling with English medium instruction in Kazakhstan // *Asian Englishes*. – 2024. – Vol. 26. – No. 1. – Pp. 249-267. DOI: 10.1080/13488678.2022.2119970.
3. Hyland K. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.
4. Hyland K. *Teaching and Researching Writing*. 3rd ed. – London: Routledge, 2016. DOI: 10.4324/9781315717203.
5. Lea M.R., Street B.V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications // *Theory Into Practice*. – 2006. – Vol. 45. – No. 4. – Pp. 368–377.
6. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // *Nature Machine Intelligence*. – 2023. – Vol. 5. – Pp. 120–122.
7. Kotsis K. The Role of ChatGPT in Academic Writing: Pedagogical and Ethical Dimensions // *EthAIca*. – 2025. – Vol. 4. – No. 420. DOI: 10.56294/ai2025420.
8. Wingate U., Tribble C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy // *Studies in Higher Education*. – 2012. – Vol. 37. – No. 4. – Pp. 481–495. DOI: 10.1080/03075079.2010.525630.

МРНТИ: 16.21.31

П.С. Нургазина
Шәкәрім университет
РК, г.Семей, Peri.Nur@yandex.kz

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА
НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

«Духовные богатства, знания, искусство и другие несметные тайны хранит в себе русский язык. Изучив язык и культуру других народов, человек становится равным среди них, не унижается никчемными просьбами. Русская наука, культура – ключ к мировым сокровищницам. Владющему этим ключом все другое достанется без особых усилий». Абай «Слова назидания» [Слово двадцать пятое].

Современное общество в эпоху глобализации требует кардинальных перемен в реформировании образования. Для подготовки конкурентоспособных специалистов в Государственной программе развития образования Республики Казахстан определена стратегия воспитания современной гармоничной личности, уважающей культуру и традиции народов и владеющих тремя языками: казахским, русским и английским.

Русский язык в высшем учебном заведении играет важную роль в образовательном процессе. Он является не только средством общения между преподавателями и студентами, но и основным инструментом получения, передачи и систематизации научных знаний. В условиях вуза русский язык приобретает особые функции и особенности, связанные с академической средой, научной деятельностью и профессиональной подготовкой студентов.

Обучение чтению научных текстов имеет особое значение в вузе. Во-первых, чтение является источником профессиональной подготовки. Во-вторых, чтение текстов вообще и на русском языке в частности необходимо тем, кто занимается научной деятельностью [1,3].

Одной из главных особенностей русского языка в вузе является использование научного стиля речи. Научный стиль отличается точностью, логичностью и объективностью изложения. В отличие от разговорной речи, научный язык требует строго соблюдения норм литературного языка, правильного употребления терминов и последовательности в изложении мыслей. Тексты научного характера должны быть ясными, аргументированными и структурированными. Поэтому студенты в процессе обучения осваивают навыки работы с научной литературой, учатся анализировать информацию и формулировать собственные выводы.

Еще одной важной особенностью является активное использование терминологии. В каждой специальности существует своя система профессиональных терминов, которые позволяют точно обозначить научные понятия и процессы. Например, студенты технических, экономических или гуманитарных направлений используют специфические слова и выражения, характерные для их области знаний. Освоение такой лексики помогает будущим специалистам лучше понимать профессиональную литературу и эффективно общаться в научной и профессиональной среде.

Русский язык в вузе также связан с развитием академической письменной речи. Студенты выполняют различные виды письменных работ: рефераты, эссе, доклады, курсовые и дипломные работы. Такие задания требуют не только знания материала, но и умения грамотно излагать свои мысли, правильно оформлять текст, использовать научные источники и соблюдать правила цитирования. Работа над письменными заданиями способствует развитию аналитического мышления, умения обобщать информацию и формировать аргументированную позицию.

Не менее важной является культура устной речи. В процессе обучения студенты выступают с докладами, участвуют в семинарах, дискуссиях и конференциях. Умение ясно и логично выражать свои мысли, аргументировать точку зрения и отвечать на вопросы аудитории является важной частью профессиональной подготовки. Русский язык в данном случае выступает как средство эффективной коммуникации в академической среде.

Академическое письмо представляет сложный и многоплановый комплекс умений, который на сегодняшний день признается главнейшим по отношению ко всем другим умениям, которые необходимо для успешного обучения в вузе. Этот комплекс умений включает в себя лингвистические (языковые, синтаксические и стилистические), металингвистические компетенции, такие как логика, анализ, критическое мышление, объективность и уважение к иным идеям и чужим текстам [2,5].

Научный стиль – это стиль, который обслуживает научную сферу общественной деятельности, предназначен для передачи научной информации в подготовленной и заинтересованной аудитории [2,6].

М. П. Сенкевич структурировал виды научного стиля по степени «научности» конечного произведения и выделил следующие типы:

1. Собственно научный стиль (иначе - академический) характерен для серьезных работ, предназначенных узкому кругу специалистов и содержащих исследовательскую концепцию автора - монографий, статей, научных докладов.

2. Изложение или обобщение научного наследия содержат вторичные информационные материалы (рефераты, аннотации) – они созданы в научно-информативном или научно-реферативном стиле.

3. Отдельную научно-рекламную область занимает промышленная реклама, представляющая результаты и выгоды от конкретных товаров – новых достижений техники, электроники, химии, фармакологии и других прикладных областей науки.

4. Научно-справочная литература (справочники, сборники, словари, каталоги) имеет целью дать предельно сжатую, точную, без подробностей информацию, предъявить читателю только факты.

5. Особая сфера применения у учебно-научной литературы, здесь излагаются основы наук и добавлен дидактический компонент, предусматривающий иллюстративные элементы и материалы для повторения (учебные издания для различных учебных заведений).

В сфере научного общения преследуются цели наиболее точного, логичного, однозначного выражения мыслей. Ведущей формой речи в области науки является письменная, и обычно мышление выражается в суждениях и умозаключениях, следующих друг за другом в строгой логической последовательности. Мысль строго аргументирована, отсюда обобщенность и абстрагированность характера мышления [3].

Научный текст характеризуется неоднородностью своего состава, представлен устной и письменной разновидностями, каждая из которых, в свою очередь, имеет свой жанры. Так, среди устных жанров научного текста называют лекцию, доклад, выступление и сообщение, являющиеся одновременно и жанрами публичной речи. К письменным жанровым разновидностям научной прозы относят монографию, журнальную статью, рецензию, справочный материал, патент, аннотацию, научно-техническую рекламу, учитывая, что границы жанров достаточно зыбки, в сами жанры могут иметь многочисленные промежуточные формы [2,7].

Академическая грамотность составляет базу ключевых компетенций студентов, необходимых для их дальнейшей успешной интеграции в международную научную среду. Составляющими академической грамотности являются навыки критического чтения, академической устной и письменной коммуникации. Таким образом, можно определить академическую грамотность как совокупность компетенций, определяющую общий уровень грамотности обучающихся [4,119].

Тексты научного стиля-тексты, отвечающие требованиям научного стиля. Могут быть письменными (план, конспект, тезисы, аннотация, статья, диссертация, отзыв, рецензия и т.п.) и устными (выступление или доклад на конференции, защита диплома участие в дискуссии).

Тезисы как вид научного текста представляют краткое изложение основных положений исходного документа (статьи, доклада) с обязательной аргументацией каждого положения.

Аннотация как вид научного текста – краткая информация о каком-либо издании, характеристика документа, его части или группы документов с точки зрения назначения, содержания, формы и других особенностей.

Выбор названных видов научных текстов заключается в их значимости в овладении академическим письмом. Представление информации в тезисной форме приучает студентов к доказательной логике рассуждений, что является исходной позицией для создания других тестов. Аннотация, при всей кажущейся простоте ее выполнения, является весьма сложным текстом, обязывающим четко и бесстрастно выделить основные положения исходного текста, в сокращенном варианте сохранить специфичность, не пересказывая текст и не уходя в «общие фразы» [5,4].

В современных условиях образования особое значение приобретает использование инновационных методов обучения. Они помогают сделать учебный процесс более эффективным, интересным и ориентированным на активное участие студентов. На занятиях по русскому языку инновационные методы способствуют развитию языковых навыков, коммуникативной компетенции и творческого мышления обучающихся.

Одним из важных инновационных методов является интерактивное обучение. Оно предполагает активное взаимодействие между преподавателем и студентами, а также между самими студентами. В процессе занятий используются различные формы работы: обсуждения, дискуссии, работа в парах и малых группах. Такой подход помогает студентам свободнее выражать свои мысли на русском языке, учит слушать других и аргументировать свою точку зрения.

Эффективным методом является метод проектов. При выполнении проектов студенты самостоятельно исследуют определённую тему, собирают информацию, анализируют её и представляют результаты в виде презентации или доклада. Например, проект может быть посвящён культуре русской речи, особенностям научного стиля или роли русского языка в профессиональной деятельности. Этот метод развивает навыки самостоятельной работы, поиска информации и публичного выступления.

При изучении обучающимися темы: «Коммуникативная задача научного текста», «Данная и новая информация научного текста», «Микротема научного текста» цель данных тем направлена на понимание семантики отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности развития темы, основных целей и мотивов говорящего, характер его отношения к предмету речи реципиенту, выраженные в аудиотексте эксплицитно.

В научном тексте изложение материала разворачивается в определенной логической последовательности и предполагает использование следующих методов логической организации научного текста: дедукции, индукции, аналогии и проблемного изложения [1,40].

Широкое применение на занятиях по русскому языку получает метод кейсов [Case-study]. Студентам предлагаются различные коммуникативные ситуации, которые могут возникнуть в учебной или профессиональной деятельности. Они обсуждают возможные варианты решения и выбирают наиболее подходящий. Такой метод помогает применять знания русского языка на практике и развивает навыки речевого общения.

Также на занятиях активно используется метод мозговой штурм [Brainstorming], который позволяет быстро генерировать идеи и находить решения различных языковых или коммуникативных задач.

Например, студентам предлагают варианты использования новых слов, необходимо составить предложения и обсудить способы улучшения текста. Тем самым мозговой штурм развивает творческое мышление и активизирует познавательную деятельность, которые нужны при написании эссе. Воспринимать основную смысловую информацию на уровне общего, детального и критического понимания, а также коммуникативные намерения предоставляется при изучении студентами темы «Компрессия научного текста. Вторичные научные тексты», где необходимо сформировать умение слушать, адекватно воспринимать информацию,

содержащуюся в прослушанном тексте; умение обрабатывать воспринятую информацию, выделяя в ней главное; умение письменно передавать обработанную информацию.

Таким образом, использование данных методов на занятиях русского языка значительно повышает эффективность обучения. Они помогают развивать языковые и коммуникативные навыки студентов, формируют интерес к изучению языка и способствуют их профессиональному и личностному развитию.

Литература

1. Т.В.Павлова, Т.П.Адскова Русский язык: научный стиль. Работа с текстом: Учебное пособие.- Алматы:КазННТУ имени К.И.Сатпаева,2016.-163с.
2. Баяхметова А.А., Дусенбина М.Ж. Академическое письмо. Язык и стиль академического письма: Учебное пособие. -Костанай:КГУ имени А.Байтурсынова, 2019.-106с.
3. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. -М. Высшая школа, 1976. -263с.
4. Агеенко Н.В., Меньшенина С.Г., Доброва В.В., Лабзина П.Г. Практические аспекты формирования академической грамотности в вузе //Высшее образование в России.2021.Т30. №7.С.117-127.DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127
5. Бабакова Т.А. Готовность обучающихся магистратуры и аспирантуры к созданию текстов научного стиля// Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (25),2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.4484(БАК, ERIH PLUS<РИНЦ)

IRSTI: 14.35.09

T.M. Kolbayev
Shakarim University
Kazakhstan, Semey, krutonulo@gmail.com

ENHANCING ARGUMENTATIVE WRITING PROFICIENCY THROUGH AUTHENTIC TEXT A CASE STUDY AT POMERANIAN UNIVERSITY

Abstract. The primary objective of this research was to evaluate the efficacy of integrating authentic materials to enhance the argumentative writing skills of international and local students at Pomeranian University (Ślupsk, Poland). Drawing on advanced theoretical frameworks from Rhetorics and Eristics (SDS group IIB), the study implemented a pedagogical intervention focusing on the logical structure of arguments and the use of authentic texts as mentor models. A quasi-experimental methodology was employed, centered on a teaching experiment conducted during Practical English/PNJA classes (group IIA). The sample consisted of 28 students divided into an experimental group, which received a specialized lecture and workshops on authentic material integration, and a control group taught via traditional textbook methods. Data were gathered through pre- and post-test writing assessments evaluated using the Jacobs (1986) analytical scoring rubric, focusing on content, organization, and linguistic mechanics. Statistical analysis via t-test¹ revealed a significant improvement in the writing proficiency of the experimental group. The post-test mean score for students exposed to authentic materials and rhetorical strategies reached 76.55, whereas the control group attained a mean score of 59.75. These findings demonstrate that authentic materials, when combined with formal rhetorical training, significantly improve the coherence, motivation, and argumentative depth of student writing in a higher education context.

INTRODUCTION

A significant number of contemporary students exhibit a decreased interest in English language writing, a trend that poses risks to their academic and professional longevity. Writing is recognized as a critical productive skill that facilitates the production of thought, the clarification of personal beliefs, and the organization of logical evidence. Consequently, proficient writers possess broader opportunities for success and intellectual expansion.

Effective writing transcends the mere assembly of sentences; it requires a complex interaction between a learner's background knowledge, content mastery, organizational skills, vocabulary, and linguistic mechanics. Students often struggle to articulate their points of view if they lack consistent practice or the necessary insights to address current issues using formal language and grammatical structures. Thus, educators must introduce materials that stimulate creativity and critical thinking while providing a communicative context for written forms.

At Pomeranian University, the integration of teaching materials is a fundamental element in achieving desired learning outcomes. However, students frequently find it difficult to transform abstract ideas into written arguments without first engaging with concrete examples. Building on the work of dr Marta Gierczyńska in Rhetorics and Eristics, it is clear that students write most effectively when they are familiar with the subject matter and the rhetorical “moves” required for persuasion.

The use of authentic materials resources not originally designed for the classroom, has been shown to increase motivation by providing real-world scenarios for language application. These materials assist students in developing their imaginations and creating sophisticated outlines for their work. While extensive research has highlighted the benefits of authentic materials for general writing competence, there is a need to explore their specific impact on argumentative writing within the context of international higher education. This study seeks to address this gap by answering the research question: *To what extent can the integration of authentic materials improve the argumentative writing skills of students at Pomeranian University?*

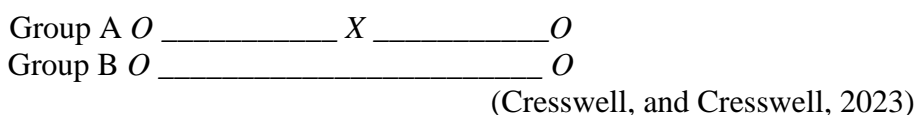
Research Hypothesis

Drawing on the theoretical insights gained during specialized coursework and practical teaching experience in dr Ewa Kroplewska-Kuśnierz’s classes, the following hypotheses are formulated:

1. H₀: There is no significant difference in argumentative writing achievement between students taught using authentic materials and those taught using traditional textbook methods;
2. H₁: There is a significant difference in argumentative writing achievement between students taught using authentic materials and those taught without them, with the former demonstrating higher proficiency in logical structure and formal language use.

RESEARCH METHODOLOGY

This study employed a quasi-experimental design featuring a control group and an experimental group. Following the framework established by Cresswell and Cresswell (2023), both groups underwent a pre-test (O) and a post-test (O), with only the experimental group receiving the instructional treatment (X):



Following the notation of Cresswell and Cresswell (2023), this study utilized a quasi-experimental framework. The experimental group underwent a pre-test (O), a pedagogical treatment (X) consisting of a guest lecture on argumentative writing with authentic materials, and a subsequent post-test (O). The control group followed a standard curriculum without the X intervention to provide a baseline for comparison.

The study was conducted at Pomeranian University in Słupsk. The sample included 28 students (group IIA), purposefully selected during Practical English/PNJA classes. Participants were divided into an experimental group (n=14) and a control group (n=14).

The primary instrument was a writing assessment administered as pre- and post-tests to evaluate argumentative proficiency. While the control group followed a standard syllabus, the experimental group engaged with a specialized guest lecture and workshops focused on integrating authentic materials (e.g., news editorials and academic blogs) and rhetorical strategies derived from Eristics.

The pedagogical intervention consisted of four intensive sessions. The experimental group followed a structured 10-step process:

1. Stimulation: Motivation and introduction of authentic topics (e.g., global mobility, ethics);

2. Exploration: Identification and explanation of complex terminology within authentic texts;
3. Production: Drafting argumentative essays based on the analyzed materials;
4. Review: Peer exchange, comparative analysis, and iterative rewriting;
5. Refinement: Teacher-led discussion and feedback based on Jacobs' (1986) criteria: content, organization, vocabulary, language use, and mechanics.

Quantitative data were processed using SPSS version 18. The analysis involved computing mean scores and standard deviations for both groups. A t-test was applied to determine the statistical significance of the difference between pre-test and post-test results, ensuring the validity of the pedagogical treatment.

FINDINGS

The study began with a pre-test to establish a baseline for both the control and experimental groups at Pomeranian University. The data indicates that prior to the pedagogical intervention, the writing proficiency of students in both groups was remarkably similar. In the control group, 50% of the participants were classified as “Poor” and 40% as “Fair,” with only a small fraction reaching “Good” or “Fairly Good” status. No students achieved “Excellent” or “Very Good” ratings.

Similarly, the experimental group (group IIA) demonstrated an initial proficiency level that was nearly identical to their peers. Before receiving the specialized lecture on authentic materials and rhetorical strategies, 30% of these students were classified as “Poor” and 50% as “Fair.” The mean pre-test scores for both groups (58.60 for the control and 59.05 for the experimental) confirm that the two cohorts started with a statistically equivalent foundation in argumentative writing.

Students in the control group followed the standard curriculum without the integration of authentic, real-world materials. While there was a slight increase in their mean scores, the progress remained marginal.

Table 1– Achievement distribution for the control group

Classification	Score	Pre-test (%)	Post-test (%)
Excellent	96-100	0%	0%
Very Good	86-95	0%	0%
Good	76-85	5%	5%
Fairly Good	66-75	20%	35%
Fair	56-65	35%	25%
Poor	36-55	40%	35%
Total		100%	100%

The results show that while some students shifted from “Fair” to “Fairly Good,” the majority (60%) still struggled with argumentative structure, remaining in the “Fair” or “Poor” categories. The average post-test score for this group was 59.75, representing a negligible increase from their pre-test baseline.

In contrast, the experimental group showed a transformative shift after participating in the guest lecture and workshops centered on authentic materials and Eristic principles. The data illustrates a significant movement toward higher proficiency levels.

Table 2 – Achievement distribution for the experimental group

Classification	Score	Pre-test (%)	Post-test (%)
Excellent	96-100	0%	0%
Very Good	86-95	0%	15%
Good	76-85	5%	30%

Fairly Good	66-75	15%	50%
Fair	56-65	50%	5%
Poor	36-55	30%	0%
Total		100%	100%

Post-intervention, 95% of the experimental group reached “Fairly Good” or higher, with 45% reaching the “Good” or “Very Good” categories. Most notably, the “Poor” classification was completely eliminated.

To understand *where* the improvement occurred, the writing was evaluated across five specific aspects. The experimental group showed a vastly superior increase in every category compared to the control group.

Table 3 – Mean score improvement (experimental group)

Scoring Aspect	Pre-test	Post-test	Difference	Significance
Language Use	13.30	18.30	+5.00	High
Content	19.25	23.70	+4.45	High
Organization	11.50	15.55	+4.05	High
Vocabulary	12.30	15.95	+3.65	Moderate
Mechanics	2.70	03.05	+0.35	Low

The most dramatic growth occurred in Language Use and Content. This suggests that authentic materials provide students with the sophisticated linguistic structures and thematic “blueprints” necessary to construct complex arguments.

To validate the findings, a t-test was performed comparing the post-test results of both groups. The experimental group mean (76.55) was found to be significantly higher than the control group mean (59.75):

1. T-test Value: 6.147;
2. T-table Value (df 38, α 0.05): 2.09;
3. Significance: $p < 0.05$.

Since the t-test value (6.147) is much higher than the t-table value (2.09), the null hypothesis (H_0) is rejected. This provides clear empirical evidence that authentic materials combined with rhetorical strategies significantly enhance writing proficiency.

DISCUSSION

The findings of this study demonstrate that the integration of authentic texts is a catalyst for academic writing development. In dr Ewa Kropiewska-Kuśnierz’s Practical English classes, the transition from textbook prompts to real-world editorials allowed students to see the practical application of their language skills.

A critical factor in the experimental group's success was the application of concepts from Rhetorics and Eristics. By leveraging the theoretical framework taught by dr Marta Gierczyńska, students were trained to identify “logical traps” and sophisticated “counter-moves” within authentic texts. Instead of merely describing a topic, students learned to *argue* by authorizing their sources and countering opposing viewpoints, rhetorical moves they observed directly in professional journals and editorials.

Forbye, the significant 5-point increase in Language Use indicates that exposure to authentic input helps international students acquire academic “hedging” and formal transitions more naturally than through rote grammar drills. By analyzing materials that reflect current societal discourse, students felt a greater sense of motivation, as their writing tasks no longer felt like artificial exercises but rather a preparation for real-world academic and professional communication.

CONCLUSION

The results of this study provide robust evidence that the integration of authentic materials leads to a statistically significant advancement in the argumentative writing proficiency of university students. The empirical data confirms that when learners transition from simplified textbook prompts to real-world academic and socio-political texts, their ability to construct logical, persuasive arguments improves by a substantial margin. This was clearly demonstrated by the post-test values in the experimental group, which far exceeded the critical statistical thresholds.

In conclusion, this research suggests that authentic input is indispensable for fostering the critical thinking and advanced communicative competencies required in an international academic environment. The data analyzed here serves as a valuable framework for educators and curriculum designers seeking to implement context-driven writing instruction. These findings not only validate the efficacy of the reading-to-write strategy but also pave the way for further investigations into how specialized rhetorical training can further enhance the written output of foreign language learners in professional contexts.

References

1. Cresswell, J. W., & Cresswell, J. D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications Inc.
2. Education, T. F.-Jade. J. of A. in E., & 2022, undefined. (2022). Using authentic material and created material (teacher-made) for English Language Teaching (ELT): Benefits and limitations. *Journal. Fitria JADEs Journal of Academia in English Education*, 2022, 3(2), 117–140. <https://doi.org/10.32505/jades.v3i2/4674>
3. Jacobs, G. (1986). Quickwriting: a technique for invention in writing. *ELT Journal*, 40(4), 282–290. <https://doi.org/10.1093/ELT/40.4.282>
4. Naraliyeva, R. T., Mukhanbekkyzy, L., Toiganvekova, M. S., & Dosanov, B. I. (2015). Modern Methods of Teaching Kazakh as a Foreign Language: Search, Innovation, Quality, Result. *Review of European Studies*, 7(7), 347. <https://doi.org/10.5539/res.v7n7p347>
5. Styati, E. W. (2017). Digital Photographs as Authentic Materials in Teaching Writing. *KnE Social Sciences*, 1(3), 70–78. <https://doi.org/10.18502/KSS.V1I3.726>

IRSTI: 16.31.51

B.S. Alpysbekova

Shakarim University

Kazakhstan, Semey, kokiloser57@gmail.com

Research Supervisor: **I. M. Dyussekeneva**, PhD

Kazakhstan, Semey, Shakarim University, indiradyusekeneva@mail.ru

COLLABORATIVE WRITING AS A METHOD FOR IMPROVING EFL STUDENTS' WRITING SKILLS

Writing is widely recognized as one of the most challenging skills for learners of English as a Foreign Language. It requires not only linguistic knowledge but also the ability to organize ideas, use appropriate structures, and communicate meaning effectively. Therefore, identifying effective teaching approaches that can support students in developing writing skills is a significant issue in modern language education.

Collaborative writing can be examined as a pedagogical method that emphasizes interaction and cooperation among learners. In a narrow sense, it refers to a process in which two or more students work together to produce a single written text. In a broader sense, it represents an instructional approach that promotes social interaction, shared responsibility, and active engagement in the learning process.

Thus, collaborative writing can be studied from different perspectives. At the individual level, attention is given to learners' writing performance, language use, and cognitive processes. At the broader educational level, the focus shifts to teaching strategies, classroom practices, and learning outcomes.

However, an equally important perspective is the classroom interaction level, where both individual and instructional factors intersect through peer collaboration, communication, and joint knowledge construction.

The relevance of this study lies in the growing need to improve writing instruction in EFL classrooms. Writing difficulties remain a major challenge for many learners, and traditional teacher-centered approaches often fail to provide sufficient opportunities for practice and interaction. Collaborative writing offers a promising alternative by encouraging students to actively participate, exchange ideas, and support each other throughout the writing process.

The aim of this study is to analyze existing research on collaborative writing and to identify its key benefits as well as existing research gaps.

The research is based on a qualitative approach using a literature review method. Thirteen scholarly sources published between 2012 and 2025 were analyzed. These sources include both empirical studies and review papers focusing on collaborative writing in ESL and EFL contexts.

The following main findings are presented for defense:

First, collaborative writing has a positive impact on students' motivation and engagement. Learners demonstrate more active participation in writing tasks and show generally positive attitudes toward collaborative learning. Peer interaction and shared responsibility contribute to a more supportive and less stressful learning environment.

Second, collaborative writing contributes to the development of writing skills. It improves accuracy, fluency, and overall writing performance. Through interaction, students exchange ideas, provide feedback, and jointly solve language-related problems, which enhances their learning outcomes.

Third, collaborative writing creates opportunities for meaningful communication. It encourages negotiation of meaning, discussion, and active use of language, which are essential for effective language acquisition.

Fourth, the integration of technology expands the potential of collaborative writing. Online platforms enable learners to collaborate more efficiently, provide feedback, and revise texts collectively, which further enhances interaction and participation.

At the same time, several important research gaps have been identified:

First, most studies rely heavily on sociocultural theory, particularly the ideas of social interaction and scaffolding, while other theoretical perspectives remain underexplored.

Second, there is a lack of empirical classroom-based research. Many studies are literature reviews, which limits direct evidence of how collaborative writing is implemented in real educational settings.

Third, there is a significant lack of research in Central Asian contexts, including Kazakhstan. This indicates the need for region-specific studies that consider local educational conditions.

Fourth, existing research tends to focus more on writing outcomes rather than on the collaborative process itself, such as interaction patterns, learner roles, and group dynamics.

Based on these findings, the study highlights the practical importance of collaborative writing for EFL teachers. It can be used as an effective method to improve students' writing skills, increase motivation, and create a more interactive and engaging classroom environment.

In conclusion, the analysis of collaborative writing from multiple perspectives demonstrates that it is not only a method for improving writing performance but also a valuable tool for enhancing communication, cooperation, and active learning in EFL education. Addressing the identified research gaps will contribute to a deeper understanding of this approach and support its effective implementation in diverse educational contexts.

The scientific novelty of this research lies in its comprehensive analysis of collaborative writing and in highlighting the lack of studies in Central Asian contexts, which opens directions for further empirical research.

References

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

2. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
3. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
4. Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
5. Savignon, S.J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill.
6. Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcón Soler & M.P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer.
8. Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
10. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

IRSTI: 16.31.51

K.A Iskakova

Astana International University
Kazakhstan, Astana, kuralay2008@mail.ru

A.S. Konayeva

Astana International University
Kazakhstan, Astana, konaeva.a0303@gmail.com

SH.K. Kadyrzhanova

Astana International University
Kazakhstan, Astana, shugula_mk@mail.ru

DEVELOPING LISTENING SKILLS AND LINGUOAXIOLOGICAL COMPETENCE THROUGH CLIL TECHNOLOGY AND THE CASE METHOD

Abstract. The article explores the potential of CLIL technology and the case method in developing listening skills and linguoaxiological competence among EFL learners. Employing a mixed-method research design, it integrates quantitative and qualitative analyses to evaluate students' engagement and performance. The findings indicate that combining content and language learning promotes deeper comprehension, enhances critical thinking, and fosters value-based communication. Moreover, authentic case-based scenarios facilitate meaningful interaction and reflection, encouraging students to apply linguistic knowledge in real-life contexts. The study contributes to improving foreign language pedagogy by aligning language practice with cognitive and axiological development goals.

Keywords: CLIL, case method, listening, linguoaxiological competence, EFL, values.

In contemporary foreign language education, the integration of innovative pedagogical approaches is essential for developing learners' communicative, cognitive, and value-oriented capacities. Content and Language Integrated Learning (CLIL) creates conditions for simultaneous mastery of subject content and a foreign language, thus fostering deeper comprehension and more authentic use of the target language. Within this framework, listening is a key receptive skill that mediates access to content, interaction, and meaning-making in cognitively demanding tasks. At the same time, modern education increasingly emphasizes axiological aspects, requiring learners not only to understand information but

also to interpret and express values, attitudes, and cultural meanings. The concept of linguoaxiological competence reflects this synthesis of language ability and value-oriented communication, highlighting the capacity to perceive, evaluate, and articulate value-laden content through language. This article investigates how the combined use of CLIL technology and the case method can promote the development of listening skills and linguoaxiological competence among EFL learners [1].

Literature Review

Research on CLIL has demonstrated its positive impact on learners' linguistic development, cognitive engagement, and academic achievement. Studies have shown that CLIL-based instruction can enhance listening comprehension, particularly in tasks that require processing complex discourse and domain-specific content. Listening in CLIL settings differs from traditional language classes, as learners must simultaneously decode linguistic forms, construct meaning from content, and connect new information with background knowledge. This multimodal cognitive load makes listening a central component of successful CLIL implementation [2].

The case method, originating in professional education, has been widely recognized as an effective tool for fostering problem-solving, critical thinking, and collaborative decision-making. In language education, case-based learning creates authentic communicative situations that require learners to comprehend extended spoken texts, negotiate meaning, and justify their positions. When cases incorporate ethical, cultural, or value-laden dilemmas, they provide a natural context for the development of linguoaxiological competence, as learners must evaluate multiple perspectives and articulate value judgments through the target language.[2]

Recent scholarship on listening pedagogy emphasizes strategic listening, extensive exposure to aural input, and the design of tasks that move beyond superficial comprehension to critical and reflective engagement. CLIL-oriented listening tasks often involve identifying key ideas, evaluating arguments, and relating information to broader disciplinary or societal issues. This aligns with axiological aims, as learners are encouraged to reflect on the implications, intentions, and value dimensions of the messages they receive. However, there is still a relative lack of empirical research that explicitly links CLIL, the case method, and the systematic formation of linguoaxiological competence through listening.

Emerging studies in multilingual contexts, such as those in Kazakhstan and Eastern Europe, highlight the potential of integrating CLIL with case-based listening to address linguoaxiological competence in EFL settings. For instance, pilot programs using audio cases on cultural dilemmas have shown preliminary gains in learners' ability to process axiological content aurally while developing intercultural sensitivity. Yet, these explorations remain exploratory, underscoring the need for longitudinal research to validate how such integrations foster deeper value-oriented listening skills in diverse pedagogical environments [3].

Practical implementation

The course included a series of CLIL modules built around topics such as intercultural communication, environmental responsibility, and professional ethics, presented in English. Listening was chosen as the primary channel for introducing new content: students worked with short lectures, expert interviews, panel discussions, and audio case descriptions that contained explicit value dilemmas and conflicting positions.

Each module followed a three-stage procedure. In the pre-listening stage, learners activated background knowledge, predicted the content of the upcoming case, and familiarized themselves with key subject-specific and evaluative vocabulary. During listening, students completed tasks aimed at identifying the main problem, distinguishing the perspectives of different stakeholders, and extracting explicit and implicit value-laden statements from the audio text. In the post-listening stage, the case method was employed: students worked in small groups to clarify the situation, formulate the central problem, generate several solution options, and prepare a group decision which they then presented and justified in English [4].

To monitor the development of listening skills and linguoaxiological competence, the teacher used observation checklists, short reflective questionnaires, and assessment rubrics. Listening performance was assessed through tasks requiring selection of main ideas, recognition of speaker attitudes, and inference of implied meanings. Linguoaxiological competence was evaluated through indicators such as

the ability to identify values and value conflicts in the case, use of appropriate evaluative and modal language, and coherence of value-based arguments. Data from these instruments were collected over one semester and compared to initial diagnostic results [5].

Quantitative analysis involved pre- and post-intervention scores on listening rubrics, showing statistically significant improvements in axiological inference tasks. Qualitative data from reflective questionnaires revealed enhanced metacognitive awareness, with 78% of students reporting better ability to connect audio content to personal values. These findings were triangulated with peer observation notes to ensure reliability, providing a robust baseline for future iterations of the CLIL-case method integration.

Discussion

The results of the practical implementation demonstrate that the integration of CLIL listening tasks with the case method positively influenced students' listening skills. Learners became more confident in understanding authentic spoken texts that contained subject-specific vocabulary and complex argumentative structures. They showed better ability to distinguish main and supporting ideas, recognize the communicative intentions and attitudes of speakers, and infer implicit meanings based on contextual clues. These changes indicate that listening in a CLIL environment, when systematically scaffolded, can support both linguistic and cognitive development.

At the same time, the case-based organization of post-listening activities created favorable conditions for the formation of linguoaxiological competence. Working with value-laden cases encourages students to pay attention not only to factual information, but also to the values, norms, and ethical principles underlying the situation. In group discussions, learners increasingly used evaluative adjectives, modal verbs, and discourse markers of argumentation, which allowed them to express agreement, disagreement, and justification in a more nuanced way. Their reflections more often included references to concepts such as justice, respect, responsibility, and cultural tolerance, which suggests growing awareness of the axiological dimension of communication [6].

However, the experience also revealed several constraints. Some students initially experienced cognitive overload caused by the combination of unfamiliar content, authentic listening input, and the requirement to engage in value-based analysis and discussion. This problem was partially resolved by shortening audio texts, providing visual support, and explicitly teaching listening and note-taking strategies. Another challenge concerned assessment: it was difficult to design tools that would adequately capture both the quality of listening comprehension and the depth and coherence of value reasoning. The use of detailed rubrics with separate linguistic and axiological criteria proved helpful, but still required further refinement.

These findings hold particular relevance for EFL pedagogy in multilingual settings like Kazakhstan, where CLIL-case integration can bridge linguistic proficiency with cultural values education. By embedding local themes – such as environmental stewardship in the steppe regions or ethical intercultural negotiations – educators can foster linguoaxiological competence that resonates with students' backgrounds, promoting both academic success and societal contributions in diverse classrooms [7].

Conclusion

The integration of CLIL technology and the case method creates a favorable environment for the simultaneous development of EFL learners' listening skills and linguoaxiological competence. By working with authentic, value-laden listening materials and participating in structured case discussions, students learn to comprehend complex oral texts, interpret explicit and implicit meanings, and express well-grounded value judgments in the target language. The results of the practical implementation show that such an approach enhances learners' motivation, critical thinking, and responsibility for their communicative choices. For teachers, this implies the need to select content that embodies meaningful values, design staged listening tasks, and apply assessment tools that capture both linguistic and axiological progress. Future research can deepen the analysis by using more systematic data collection and exploring the long-term impact of CLIL and case-based listening on students' professional and civic development.

The study also demonstrates that the integration of listening-focused CLIL tasks with value-oriented case discussions helps create a more meaningful and interactive learning environment. Students

are not only exposed to authentic spoken input but are also encouraged to interpret information critically and respond to it through discussion and reflection. This process supports deeper cognitive engagement and enables learners to connect language learning with real-life ethical and cultural contexts. As a result, listening becomes an active analytical skill rather than a passive receptive activity.

References

1. Voicu M. Developing listening skills in CLIL. *Studies about Languages*. – 2008. – №1 p. 112–118.
2. Brooks T. M. Teaching Listening through the CLIL Method. *Language and Language Teaching*. – 2021. – Vol. 20. p.45–56.
3. Abdelwahab A. F. The effect of content and language integrated learning (CLIL) on developing English majors' linguistic competence and critical cultural awareness. *Bahith in Humanities & Social Sciences*. – 2021. – № 22. p.517–539.
4. Gutiérrez G., et al. The impact of CLIL on the acquisition of L2 competencies and skills in primary education. *Porta Linguarum*. – 2016. – № 26. p.21–34.
5. Voitovich N. V. Metodicheskie usloviya realizatsii metoda predmetno-yazykovogo integririvannogo obucheniya CLIL v vuze. *Metodicheskie usloviy* – 2019. p.45–52.
6. Gubaydullina R. The efficacy of the case study method in teaching foreign languages. *International Journal of Social Sciences and Educational Research*. – 2022. – Vol. 8,
7. № 2. p.123–130.
8. Muratova Zh. M. Value-oriented language teacher training in the context of global changes. *Zhahandyk ezgerister zhagdaıyndaғы ғылым men bilimniң özektі мәseleleri: material dar zhinagy*. – Almaty, 2020, p.75–80.

IRSTI: 16.31.51

D.K. Tuleyeva

Student, Department of Translation and Interpreting,
Kazakh National Women's Teacher Training University,
Kazakhstan, Almaty, dilyagojo@gmail.com

G.R. Rembakiyeva

Student, Department of Translation and Interpreting,
Kazakh National Women's Teacher Training University,
Kazakhstan, Almaty, 14032008rg@gmail.com

Research Supervisor: **M.Z. Mamyrbayeva**

Kazakhstan, Almaty, Kazakh National Women's Teacher Training University,
m.mamyrbayeva@qyzpu.edu.kz

A COMPARATIVE ANALYSIS OF NEURAL MACHINE TRANSLATION AND THE HUMAN TRANSLATION METHODS

Abstract. This article examines the current state of Neural Machine Translation (NMT) and its role within the academic environment of 2026. It provides a comparative analysis of accuracy between AI-driven models and professional human translators, using the classical linguistic theories of V.N. Komissarov as a baseline. Special attention is paid to "AI hallucinations" and the necessity of human post-editing to maintain scientific integrity.

Keywords: Neural Machine Translation, Linguistics, Artificial Intelligence, Academic Writing, Translation Transformations, V.N. Komissarov.

Introduction: The Foundation of Equivalence Theory

The basis of any linguistic analysis of translation within the Russian school of linguistics is the work of V.N. Komissarov. In his seminal work, *Theory of Translation (Linguistic Aspects)*, he defines translation as "a type of linguistic mediation aimed at transferring a message from a sender to a recipient." (Komissarov, p. 43).

Komissarov's Levels of Equivalence:

Komissarov identified five levels at which equivalence can be achieved:

Level of the Communication Aim: Preserving the author's intent.

Level of the Situation Description: Conveying the same extra-linguistic fact.

Level of the Method of Situation Description: Using similar conceptual categories.

Level of the Semantics of Syntactic Structures: Preserving grammatical relations.

Level of the Semantics of Word Signs: Maximum lexical correspondence.

According to the classicist, the translator is an active subject who performs translation transformations (transpositions, replacements, additions) to compensate for the inevitable loss of meaning. The human factor here lies in the conscious choice of a strategy to achieve a pragmatic effect. (Komissarov, p. 116).

Modern perspectives on NMT

The Technological Shift: Chan Sin-wai and Deep Learning

Modern researchers, such as Chan Sin-wai, view translation through the prism of a "technological encyclopedia." Unlike Komissarov, who analyzed the thought process of a human, modern authors describe the architecture of neural networks.

Neural Machine Translation (NMT) in 2026 operates not with categories of "equivalence" but with categories of vector proximity (word embeddings). While Komissarov spoke of "situational equivalence," modern algorithms strive for "statistical correspondence." As Chan Sin-wai notes, a neural network is capable of imitating the 4th and 5th levels of Komissarov's equivalence almost perfectly, but it often fails at the 1st level – the aim of communication.

(Chan Sin-wai, p. 49).

The Problem of "Hallucinations" vs. "Transformations"

Where a human translator (according to Komissarov) makes a conscious compensation (e.g., replacing an untranslatable pun), AI might produce a "hallucination" – text that is grammatically correct but devoid of logic. Modern authors emphasize that NMT lacks the "background knowledge" that Komissarov considered mandatory for high-quality translation. (Chan Sin-wai, p. 72)

Comparing methods – human vs. machine

Analysis of Methodological Differences.

When comparing these approaches, it becomes evident that V.N. Komissarov's classical method and modern NMT systems rely on fundamentally different information-processing mechanisms. While human translation, according to Komissarov, represents the conscious segmentation of text considering pragmatics and the extra-linguistic situation, modern neural algorithms operate at the level of tokens (parts of words) converted into mathematical vectors.

The Logic of the Process and Translation Transformations

The main difference lies in the nature of decision-making. For V.N. Komissarov, translation is a creative process of applying translation transformations, such as antonymic translation, compensation, or concretization, to achieve communicative equivalence (Komissarov, p. 116). Modern authors, including Chan Sin-wai, note that 2026 models (such as GPT-5) can imitate these transformations by analyzing massive datasets. However, while a human applies a transformation consciously based on cultural context, the machine does so based on probabilistic prediction (the Attention mechanism).

The Problem of Context and Errors

The approach to context has also changed. In classical theory, context is the key to unlocking the author's meaning and intention. In modern NMT systems, context is limited to the "attention window" within the training data. This leads to the emergence of specific errors that modern linguists call "fluent errors." Unlike simple grammatical inaccuracies, these errors look natural but completely distort the meaning of the original. (Chan Sin-wai, p. 156).

The "Last Mile" Concept and Post-editing

Modern linguistic practice introduces the concept of "The Last Mile." This stage of text refinement brings the two theories closer together. If for Komissarov the final stage was self-editing and stylistic polishing by the linguist, modern authors define this as Post-editing (MTPE). Here, the human acts as an expert who restores human depth to the "machine" text, verifies the terminological apparatus, and

eliminates logical gaps that the neural network cannot perceive due to a lack of real-world experience. (Chan Sin-wai, p. 185).

CONCLUSION AND THE SYNERGY OF THEORIES

Conclusions: Toward a Hybrid Model

Analysis shows that Komissarov's classical theory is not obsolete; rather, it has become the foundation for verifying AI quality. Modern authors supplement it with automation tools but acknowledge that "human cognitive control" remains irreplaceable.

NMT surpasses humans in speed and processing terminological layers at the levels of word-sign semantics (according to Komissarov).

Humans surpass AI in conveying pragmatics and the aim of communication (the highest level of equivalence).

The future lies in synergy: The translator of 2026 must master Komissarov's theory of transformations to effectively edit (post-edit) the output of neural systems.

The landscape of scientific communication has been fundamentally altered by NMT. However, just as it was decades ago, achieving full equivalence remains an art that requires the participation of human intelligence. (Chan Sin-wai, p. 291; Komissarov, p. 210)

References:

1. Komissarov, V. N. (1990). Theory of Translation (Linguistic Aspects). Vysshaya Shkola.
2. Sin-wai, Chan (Ed.). (2015). Routledge Encyclopedia of Translation Technology. Routledge.
3. Journal of Neural Computing and Applications (2025–2026 editions).

FTAXP: 16.01.11

А.Қ. Жұманбек

Шәкәрім университеті

ҚР, Семей қ., akairatova64@gmail.com

Ғылыми жетекші: **И.М.Дюсекенева**, PhD

ҚР, Семей қ., Шәкәрім университеті, indiradyusekeneva@mail.ru

КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ҰҒЫМЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

Коммуникативтік құзыреттілік ұғымының қалыптасуы тіл біліміндегі ғылыми парадигмалардың эволюциясымен тікелей байланысты күрделі әрі көпқырлы үдеріс. XX ғасырдың ортасына дейін тіл оқытуда басым бағыт құрылымдық және грамматикалық тәсілдерге негізделгені белгілі, мұнда тіл ең алдымен ережелер жүйесі ретінде қарастырылды.

Алайда мұндай көзқарас тілдің табиғи қызметін, яғни адамдар арасындағы қарым-қатынас құралы ретіндегі мәнін толық ашып көрсете алмады. Осыған байланысты ғылыми қауымдастықта тілдік білімнің мазмұнын қайта қарастыру қажеттілігі туындап, тілдік құзыреттілік ұғымына балама ретінде жаңа концепциялар ұсыныла бастады. Бұл өзгерістер, ең алдымен, әлеуметтік лингвистика мен психолингвистика салаларының дамуына байланысты жүзеге асты, өйткені аталған бағыттар тілдің тек құрылымдық емес, функционалдық және әлеуметтік сипатын да зерттеуге мүмкіндік берді.

Осы ғылыми ізденістердің нәтижесінде американдық ғалым Д. Хаймс «коммуникативтік құзыреттілік» ұғымын енгізіп, тілдік білімнің табиғатын түбегейлі жаңа тұрғыдан түсіндіруге жол ашты. Хаймс Н. Хомскийдің «лингвистикалық құзыреттілік» теориясын сынға ала отырып, тіл үйренушінің тек грамматикалық тұрғыдан дұрыс сөйлеуі жеткіліксіз екенін дәлелдеді. Оның пікірінше, тілдік тұлға белгілі бір әлеуметтік ортада қарым-қатынас жасау үшін тілдік құралдарды орынды, мақсатқа сай және контекстке сәйкес қолдана алуы тиіс [1]. Демек, коммуникативтік құзыреттілік тілдік білім мен әлеуметтік тәжірибенің өзара байланысынан туындайтын кешенді қабілет ретінде қарастырылады. Д. Хаймстың бұл тұжырымдамасы тілдің функционалдық

табиғатын айқындап қана қоймай, шет тілін оқыту әдістемесінде коммуникативтік бағыттың қалыптасуына негіз болды.

Кейінгі кезеңде коммуникативтік құзыреттілік теориясы М. Канале мен М. Свейннің еңбектерінде жүйелі түрде дамытылып, құрылымдық сипатқа ие болды. Аталған ғалымдар бұл ұғымды бірнеше өзара байланысты компоненттер арқылы түсіндіруге тырысып, оны практикалық оқыту үдерісіне енгізудің ғылыми негіздерін қалады. Олардың пікірінше, коммуникативтік құзыреттілік тек тілдік нормаларды меңгерумен шектелмей, әлеуметтік нормаларды сақтау, мәтін құрастыру логикасын түсіну және коммуникативтік қиындықтарды еңсеру қабілеттерін де қамтиды. Дегенмен, бірқатар зерттеушілер бұл модельдің белгілі бір дәрежеде статикалық сипатта екенін атап өтеді, өйткені ол нақты коммуникативтік жағдайлардың өзгермелілігін толық есепке ала бермейді [2]. Соған қарамастан, Канале мен Свейн ұсынған теория коммуникативтік оқыту әдісінің теориялық іргетасы ретінде кеңінен танылып, қазіргі білім беру жүйесінде маңызды орын алады [3].

Коммуникативтік құзыреттілік ұғымының әрі қарай дамуы Л. Бахманның еңбектерімен тығыз байланысты, ол бұл категорияны «коммуникативтік тілдік қабілет» тұрғысынан қарастырып, оның құрылымын тереңдетті. Бахман тілдік әрекетті тек білім жиынтығы ретінде емес, күрделі когнитивтік және прагматикалық механизмдердің нәтижесі ретінде түсіндіреді. Оның моделінде тілдік құзыреттілік пен стратегиялық құзыреттілік өзара байланыста қарастырылып, тілдік әрекеттің тиімділігі сөйлеушінің мақсатқа жету стратегияларына да тәуелді екені көрсетіледі [4]. Бұл көзқарас коммуникативтік құзыреттілікті бағалау, диагностикалау және дамыту мәселелерін ғылыми тұрғыдан негіздеуге мүмкіндік берді, сондай-ақ тілдік білімнің функционалдық аспектілерін тереңірек түсінуге жол ашты.

С. Савиньон өз еңбектерінде коммуникативтік құзыреттілікті динамикалық және үздіксіз дамып отыратын жүйе ретінде сипаттайды. Оның пайымдауынша, тіл үйрену процесі тек теориялық білімді меңгерумен шектелмей, нақты коммуникативтік тәжірибе арқылы жүзеге асуы тиіс. Бұл тұрғыда ғалым тілдік ортаның, интерактивті әрекеттің және оқушылардың белсенді қатысуының маңыздылығын ерекше атап өтеді [5]. Савиньонның көзқарасы бойынша, коммуникативтік құзыреттілік деңгейі тілдік бірліктерді білу дәрежесімен емес, оларды түрлі жағдаяттарда тиімді қолдана алуымен анықталады. Мұндай тәсіл қазіргі коммуникативтік оқыту технологияларының теориялық негізін құрап, шет тілін оқытуда тәжірибеге бағытталған әдістердің кеңінен қолданылуына ықпал етті. Төмендегі кесте 1-де ғалымдардың коммуникативтік құзыреттілік ұғымына берген анықтамалары жүйеленген.

Кесте 1 – Коммуникативтік құзыреттілік ұғымына берілген анықтамалар

Ғалым	Анықтамасы
Д. Хаймс	Коммуникативтік құзыреттілік – бұл тілдік біліммен қатар, сол білімді нақты әлеуметтік жағдаятта орынды және тиімді қолдана алу қабілеті.
М. Канале және М. Свейн	Коммуникативтік құзыреттілік – тілдік және әлеуметтік нормаларды сақтай отырып, қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретін білімдер мен дағдылар жиынтығы.
Л. Бахман	Коммуникативтік құзыреттілік – тілдік қабілеттер мен прагматикалық дағдылардың жиынтығы, ол арқылы адам тілдік әрекетті жүзеге асырады.
С. Савиньон	Коммуникативтік құзыреттілік – динамикалық, контекстке тәуелді және нақты қарым-қатынас барысында дамитын тілдік қабілет.

Қазіргі ғылыми әдебиеттерде коммуникативтік құзыреттілік ұғымы пәнаралық сипатқа ие кешенді категория ретінде қарастырылады. Зерттеушілер оның құрамына тілдік, әлеуметтік-мәдени, прагматикалық және стратегиялық компоненттерді енгізе отырып, оны тұлғаның жан-жақты дамуының көрсеткіші ретінде сипаттайды. Цифрландыру дәуірінде бұл ұғымның мазмұны айтарлықтай кеңейіп, мультимедиалық және цифрлық коммуникация дағдыларын қамти бастады. Бұл жағдай, өз кезегінде, шет тілін оқыту әдістемесінде жаңа құралдарды, соның ішінде

бейнематериалдарды қолданудың өзектілігін арттырады және зерттеу жұмысының келесі бөлімдерінде қарастырылатын мәселелермен тікелей сабақтасады.

Коммуникативтік құзыреттілік ұғымы өзінің мазмұны жағынан күрделі әрі көпқұрамды жүйе ретінде сипатталады, сондықтан оны ғылыми тұрғыдан түсіндіру үшін оның ішкі құрылымын айқындау ерекше маңызға ие. Қазіргі тіл білімінде бұл ұғым біртұтас қабілет ретінде қарастырылғанымен, зерттеушілер оның бірнеше өзара байланысты компоненттерден тұратынын дәлелдейді. Әсіресе М. Канале мен М. Свейн ұсынған модель коммуникативтік құзыреттіліктің құрылымын жүйелеуде кеңінен танылған теориялық негіз болып табылады. Аталған модельге сәйкес, коммуникативтік құзыреттілік грамматикалық, социолингвистикалық, дискурстық және стратегиялық компоненттердің өзара әрекеттестігі арқылы жүзеге асады [6]. Бұл компоненттер бір-бірінен оқшау емес, керісінше, нақты коммуникативтік әрекет барысында өзара ықпалдасып, тілдік қатынастың тиімділігін қамтамасыз етеді.

Грамматикалық құзыреттілік коммуникативтік құзыреттіліктің іргелі негізі ретінде қарастырылады, өйткені ол тілдің формалық жүйесін меңгеруді қамтиды. Бұл компонент лексикалық қорды, фонетикалық нормаларды, морфологиялық құрылымдарды және синтаксистік ережелерді білуді білдіреді. Дегенмен, қазіргі зерттеулерде грамматикалық құзыреттілік тек тілдік дұрыстықпен шектелмейтіні атап көрсетіледі, себебі тілдік бірліктерді орынды қолдану қабілеті басқа компоненттермен тығыз байланыста қалыптасады. Грамматикалық құзыреттілік коммуникативтік әрекеттің қажетті, бірақ жеткіліксіз шарты ретінде бағаланады. Тілдік жүйені меңгеру қарым-қатынас тиімділігінің алғышарты болғанымен, ол өздігінен толыққанды коммуникацияны қамтамасыз ете алмайды.

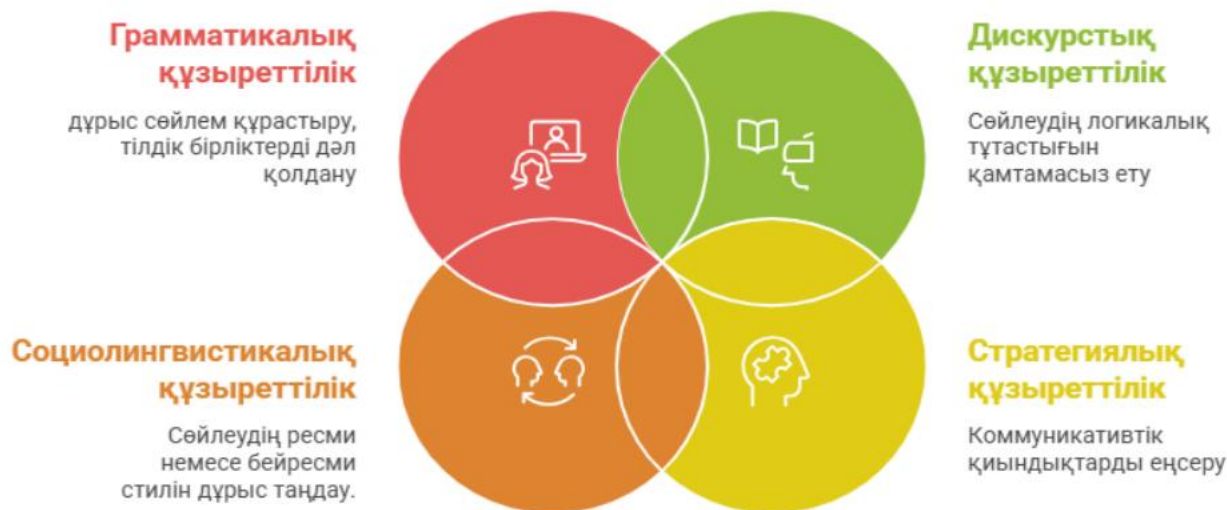
Социолингвистикалық құзыреттілік тілдік құралдарды нақты әлеуметтік және мәдени контексте дұрыс қолдану қабілетін білдіреді. Бұл компонент қарым-қатынас қатысушыларының әлеуметтік мәртебесін, жас ерекшелігін, мәдени нормаларын және коммуникативтік жағдаяттың ерекшеліктерін ескере отырып, тілдік бірліктерді таңдауды қамтиды. Зерттеушілердің пікірінше, социолингвистикалық құзыреттілік тіл үйренушінің шынайы тілдік ортада тиімді әрекет етуіне мүмкіндік береді, өйткені ол тілдік нормалар мен әлеуметтік нормалардың өзара байланысын қамтамасыз етеді. Бұл компонент мәдениаралық коммуникация жағдайында ерекше маңызға ие болып, тілдік қателіктерден гөрі прагматикалық қателіктердің алдын алуға ықпал етеді.

Дискурстық құзыреттілік сөйлеудің логикалық тұтастығын, байланыстылығын және мағыналық құрылымын қамтамасыз ететін қабілет ретінде анықталады. Ол жеке сөйлемдерді құрастырумен шектелмей, оларды белгілі бір мәтін немесе дискурс шеңберінде үйлестіруді көздейді. Бұл компонент арқылы тіл үйренуші өз ойын жүйелі түрде жеткізіп, коммуникативтік мақсатқа сәйкес мәтін құрастыра алады. Қазіргі ғылыми еңбектерде дискурстық құзыреттілік коммуникативтік құзыреттіліктің өзегін құрайтын маңызды элементтердің бірі ретінде қарастырылады, өйткені ол тілдік әрекеттің мазмұндық және құрылымдық тұтастығын қамтамасыз етеді. Дискурстық құзыреттілік мәтіннің когезиясы мен когеренттілігін сақтауға мүмкіндік беріп, қарым-қатынастың сапасын арттырады.

Стратегиялық құзыреттілік коммуникативтік қиындықтарды еңсеру және қарым-қатынасты тиімді жалғастыру үшін қолданылатын тәсілдер жиынтығын қамтиды. Бұл компонент тіл үйренушінің тілдік ресурстары жеткіліксіз болған жағдайда да коммуникацияны үзбеуге мүмкіндік береді. Мысалы, сөйлеу барысында сөз жетіспеген жағдайда оны басқа тәсілдермен алмастыру, түсіндіру немесе қайта құрылымдау стратегияларын қолдану осы құзыреттілікке жатады. Зерттеулер көрсеткендей, стратегиялық құзыреттілік тілдік білім деңгейі әртүрлі оқушылар үшін ерекше маңызды, өйткені ол олардың коммуникативтік белсенділігін сақтауға ықпал етеді. Бұл компонент тілдік тұлғаның икемділігін және коммуникативтік жағдайларға бейімделу қабілетін көрсетеді.

Коммуникативтік құзыреттіліктің құрылымы одан әрі толықтырылып, жаңа компоненттермен кеңейтілді. Л. Бахман ұсынған модельде тілдік құзыреттілік ұйымдастырушылық және прагматикалық компоненттерге бөлініп, коммуникативтік әрекеттің функционалдық аспектілеріне ерекше назар аударылады [7]. Қазіргі зерттеулерде мәдениаралық және цифрлық құзыреттілік элементтері де қарастырылып, коммуникативтік құзыреттіліктің

мазмұны кеңейе түсуде. Бұл өзгерістер тілдік қарым-қатынастың жаңа форматтарының пайда болуымен және білім беру жүйесіндегі инновациялық технологиялардың дамуына байланысты жүзеге асып отыр. Сурет 1-де негізгі коммуникативтік құзыреттіліктің құрылымдық компоненттері көрсетілген.



Сурет 1 – Коммуникативтік құзыреттіліктің құрылымдық компоненттері

Қазіргі кезеңде шет тілін оқыту жүйесінде коммуникативтік құзыреттілік негізгі мақсаттардың бірі ретінде қарастырылып, білім беру мазмұнының өзегіне айналып отыр. Бұл жағдай жаһандану үдерістерімен, халықаралық коммуникацияның кеңеюімен және ағылшын тілінің әлемдік қатынас құралы ретіндегі рөлінің артуымен түсіндіріледі. Дәстүрлі грамматикалық-бағдарланған оқыту тәсілдері тілдік білімді меңгеруге бағытталғанымен, олар оқушылардың нақты қарым-қатынас жасау қабілетін жеткілікті деңгейде дамыта алмады. Осыған байланысты заманауи әдістемеді тіл үйренудің түпкі мақсаты ретінде коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру алдыңғы қатарға шықты. Ғылыми зерттеулерде тілдік білімнің тиімділігі оның практикалық қолданысымен, яғни коммуникативтік әрекет барысында іске асуымен анықталатыны атап көрсетіледі.

Коммуникативтік құзыреттіліктің маңыздылығы, ең алдымен, оның тілдік білімді өмірлік жағдаяттарда қолдануға бағытталуымен ерекшеленеді. Яғни, оқушы тек тілдік ережелерді меңгеріп қана қоймай, оларды нақты қарым-қатынас жағдайында еркін және орынды пайдалана алуы тиіс. Бұл тұрғыда коммуникативтік құзыреттілік оқушылардың сөйлеу әрекетін дамытуда шешуші рөл атқарады, өйткені ол тілдік бірліктерді механикалық түрде қолданудан гөрі, мағыналы және мақсатқа бағытталған коммуникацияны қамтамасыз етеді. Коммуникативтік бағыттағы оқыту (Communicative Language Teaching – CLT) оқушылардың сөйлеу және тыңдалым дағдыларын едәуір жақсартып, олардың тілдік белсенділігін арттырады [8]. Мұндай тәсіл оқушылардың өз ойын еркін жеткізуіне, пікір алмасуына және тілдік кедергілерді жеңуіне мүмкіндік береді.

Коммуникативтік құзыреттіліктің тағы бір маңызды ерекшелігі оның тұлғаға бағытталған сипаты. Бұл ұғым оқушыны тек білім алушы ретінде емес, белсенді коммуникативтік әрекет субъектісі ретінде қарастырады. Осыған байланысты оқыту процесінде оқушылардың жеке ерекшеліктері, қызығушылықтары және қажеттіліктері ескеріледі. Коммуникативтік бағыттағы сабақтарда оқушылардың өзара әрекеттестігі, топтық жұмыс, пікірталас және рөлдік ойындар сияқты әдістер кеңінен қолданылады. Мұндай әдістер оқушылардың тек тілдік дағдыларын ғана емес, сыни ойлау, шығармашылық және әлеуметтік қарым-қатынас қабілеттерін дамытуға ықпал

етеді. Коммуникативтік құзыреттілік тұлғаның жан-жақты дамуының маңызды көрсеткіші болып табылады.

Коммуникативтік құзыреттілік мәдениаралық коммуникацияны жүзеге асыруда ерекше рөл атқарады. Шет тілін меңгеру тек тілдік жүйені игерумен шектелмей, сол тілде сөйлейтін халықтың мәдениетімен, дәстүрлерімен және әлеуметтік нормаларымен танысуды талап етеді. Осыған байланысты коммуникативтік құзыреттілік құрамында әлеуметтік-мәдени компонент маңызды орын алады. Бұл компонент оқушылардың түрлі мәдени контекстерде дұрыс қарым-қатынас жасауына мүмкіндік береді және мәдениаралық түсіністікті қалыптастырады [9]. Қазіргі зерттеулерде тіл үйрену процесінде мәдени компонентті ескерудің оқушылардың коммуникативтік қабілеттерін арттыруда тиімді екені дәлелденген.

Коммуникативтік құзыреттіліктің ерекшеліктерінің бірі оның динамикалық және үдерістік сипаты. Бұл құзыреттілік бір рет қалыптасатын тұрақты білім емес, керісінше, тәжірибе барысында үнемі дамып отыратын қабілет болып табылады. Оқушылар әртүрлі коммуникативтік жағдаяттарға қатысу арқылы өз тілдік тәжірибесін кеңейтіп, коммуникативтік стратегияларын жетілдіреді. Сондықтан шет тілін оқыту процесінде оқушыларды шынайы немесе шынайыға жақын коммуникативтік жағдайларға тарту ерекше маңызға ие. Мұндай тәсіл олардың тілдік білімін практикада қолдануға мүмкіндік беріп, оқу мотивациясын арттырады.

Қорытындылай келе, қазіргі білім беру жағдайында коммуникативтік құзыреттіліктің мазмұны цифрлық технологиялардың әсерінен кеңейе түсуде. Әсіресе мультимедиалық құралдарды, соның ішінде бейнематериалдарды қолдану оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуда жаңа мүмкіндіктер ашады. Бейнероликтер арқылы оқушылар шынайы тілдік ортаға еніп, сөйлеу үлгілерін табиғи контексте меңгереді, сондай-ақ өздерінің коммуникативтік дағдыларын шығармашылық тұрғыда дамытуға мүмкіндік алады.

Әдебиеттер

1. Issayeva Z. et al. Cognitive foundations of the formation of communicative competencies in the theory of dialogue //Lodz Papers in Pragmatics. – 2025. – Т. 21. – №. 1. – С. 101-121.
2. Qasserras L. Systematic review of communicative language teaching (CLT) in language education: A balanced perspective //European Journal of Education and Pedagogy. – 2023. – Т. 4. – №. 6. – С. 17-23.
3. Shchur N. et al. The formation of student’s foreign language communicative competence as a component of social culture within the context of educational and scientific globalization //International journal of education and information technologies. – 2022. – Т. 16. – С. 121-127.
4. Sobirovich E. S. Content-essence of the concept of communicative competence and scientific and pedagogical foundations //Central Asian Journal of Education and Innovation. – 2024. – Т. 3. – №. 5-2. – С. 97-102.
5. Жорабекова А., Махмутова А. Шет тілдік коммуникативті құзыреттілікті қалыптастыру //Scientific Collection «InterConf». – №. 181. – Б. 157-163.
6. Курманова А. К. Білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың тиімді әдістері //Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series. – 2022. – №. 2. – Б. 91-101.
7. Муминова Д. А. Теоретические основы овладения компенсаторной компетенцией //International scientific journal of Biruni. – 2024. – Т. 3. – №. 1. – С. 152-158.
8. Нежелъченко Е. В., Ясенюк С. Н. Основы коммуникативной компетентности. – ООО ДиректМедиа, 2022.
9. Отрокова А. Д. Интерактивті технологияларды қолдану арқылы орта мектеп оқушыларының шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілік деңгейін арттыру //ХАБАРШЫ. – С. 76.

**2 СЕКЦИЯ: ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ:
ДӘСТҮРЛЕР МЕН ИННОВАЦИЯЛАР**

**СЕКЦИЯ 2: МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

IRSTI: 14.35.09

R.M. Kuzhentayeva

M.Utemisov West Kazakhstan University
Kazakhstan, Uralsk, rKuzhentaeva@mail.com

**BLENDING TRADITION AND INNOVATION: MODERN APPROACHES TO TEACHING
ACADEMIC ENGLISH**

Abstract. This paper explores how traditional pedagogical methods can be effectively integrated with digital innovations to teach academic English. Traditional approaches, such as the grammar-translation method, communicative language teaching, and process writing, provide a solid theoretical foundation. Modern digital tools, including learning management systems, corpus-based resources, AI-assisted feedback platforms, and online academic databases, enhance interaction, accessibility, and learner autonomy. By combining classical methods with innovative technologies, educators can foster students' academic literacy, critical thinking, and research communication skills. Practical examples from university-level instruction demonstrate the effectiveness of this integrated methodology.

Keywords: academic English, teaching methodology, digital tools, communicative approach, innovation, hybrid learning.

1. Introduction

The digitalization of higher education has transformed foreign language teaching, particularly in academic English instruction. Today, students need not only linguistic proficiency but also skills in scholarly communication, critical thinking, and digital literacy. While traditional teaching methods provide a strong foundation, modern innovations allow for more interactive and learner-centered approaches.

This paper examines how blending traditional pedagogical methods with digital tools can improve academic English instruction, foster student engagement, and develop competencies required for participation in global academic discourse.

2. Traditional pedagogical approaches

Grammar-translation method helps students master complex syntax, academic vocabulary, and formal writing conventions [1]. It remains valuable for developing accuracy and understanding scholarly texts.

Communicative language teaching (CLT) emphasizes interaction, negotiation of meaning, and contextual use of language. It supports academic discussions, seminar participation, and oral presentations [2].

Process writing approach guides students through prewriting, drafting, revising, editing, and publishing. This staged methodology promotes coherence, argumentation, and metacognitive awareness [3].

These traditional methods provide disciplinary rigor, structured learning, and analytical skills, which are essential for academic writing.

3. Digital innovations in academic English instruction

Digital tools offer unprecedented opportunities to enhance traditional methods:

- Learning Management Systems (LMS), like Moodle or Google Classroom, allow structured assignment submission, automated feedback, and tracking of student progress [4].
- Corpus-based resources enable students to analyze authentic academic language use, including collocations, discourse markers, and stylistic conventions [5].

- AI-assisted writing platforms provide instant feedback on grammar, coherence, and referencing style, encouraging self-correction [6].
- Online academic databases and journals facilitate research, improve information literacy, and support engagement with international scholarship.

These tools enhance interaction, accessibility, and personalized learning, complementing traditional approaches rather than replacing them.

4. Integrating tradition and innovation

A blended methodological model combines classical and digital approaches:

- Grammar exercises enhanced with corpus analysis.
- Process writing stages supported by online peer review and AI feedback.
- Communicative tasks conducted via Zoom or hybrid classroom formats.
- LMS-based evaluation combined with teacher-guided qualitative assessment.

Such integration maintains pedagogical rigor while leveraging digital interactivity and student autonomy.

5. Practical implementation

A practical five-stage model applied in university-level courses includes:

1. Prewriting: Collaborative brainstorming on digital boards.
2. Drafting: Structured outlines following rhetorical conventions.
3. Revising: Peer review using online commenting tools.
4. Editing: Teacher feedback and AI-assisted grammar revision.
5. Presentation: Oral defense or seminar presentations in simulated academic conferences.

This approach develops academic competence, research skills, and communication confidence.

6. Theoretical foundations of blended methodology

The integration of traditional and innovative approaches in teaching academic English is grounded in several contemporary educational theories. Constructivist learning theory suggests that knowledge is actively constructed by learners through interaction, reflection, and collaboration. In this context, digital platforms function not merely as tools, but as environments that facilitate knowledge construction. When students analyze corpus data or engage in online peer review, they actively build understanding of academic discourse conventions rather than passively receiving information.

Sociocultural theory also supports blended instruction. According to this perspective, learning occurs through mediated interaction within a social context. Digital tools extend the “zone of proximal development” by enabling scaffolded feedback through AI systems, teacher commentary, and peer collaboration. For example, AI-assisted writing feedback does not replace the instructor but serves as a mediational tool that enhances learner autonomy and supports gradual competence development.

Moreover, the concept of multiliteracies is particularly relevant in digital academic environments. Academic English today requires mastery not only of linguistic structures but also of digital genres, citation management systems, data visualization tools, and online research platforms. Therefore, a blended model addresses both linguistic literacy and digital academic literacy, preparing students for participation in international research communities.

7. Assessment and feedback in a blended academic writing model

Assessment practices must also evolve within a blended framework. Traditional summative evaluation, such as graded essays and written examinations, remains essential for measuring academic accuracy and coherence. However, formative assessment becomes more dynamic when supported by digital tools.

Learning Management Systems enable continuous monitoring of student progress, submission timelines, and revision history. This transparency encourages responsibility and self-regulation. Additionally, rubric-based assessment uploaded to LMS platforms increases clarity and consistency in grading criteria.

Peer assessment conducted through structured online platforms fosters critical reading skills and reflective thinking. Students learn to evaluate argument structure, evidence use, and academic style, which simultaneously improves their own writing competence.

AI-assisted analytics provide immediate micro-level feedback (grammar, vocabulary, cohesion), allowing teachers to focus on macro-level aspects such as argumentation quality, research integration, and originality. Such division of feedback enhances efficiency while maintaining academic rigor.

Importantly, ethical considerations must be addressed. Teachers should guide students on responsible AI use, academic integrity, and proper citation practices to prevent plagiarism and over-reliance on automated systems.

8. Challenges and limitations

Despite its advantages, the blended approach presents certain challenges. First, digital inequality may limit equal access to technological resources. Universities must ensure that infrastructure and technical support are available to all learners.

Second, excessive reliance on technology may reduce deep cognitive engagement if not pedagogically structured. Simply introducing digital tools does not guarantee improved learning outcomes; effective instructional design remains central.

Third, teachers require continuous professional development to integrate corpus analysis tools, AI platforms, and LMS functionalities meaningfully. Methodological competence is as important as technological familiarity.

Finally, balancing innovation with tradition requires careful calibration. Grammar accuracy and rhetorical structure cannot be replaced by automated suggestions. The teacher's role as academic mentor remains fundamental in shaping scholarly thinking and discourse competence.

9. Implications for university-level instruction

In university contexts, particularly in non-native English-speaking environments, blended academic English instruction supports internationalization goals. Students preparing for publication in indexed journals or participation in global conferences must navigate both linguistic precision and digital research tools.

A structured blended curriculum may include:

- Workshops on academic style combined with corpus-based language exploration
- Research article analysis supported by online annotation tools
- Simulation of peer-review processes through digital platforms
- Integration of citation management software (e.g., Zotero, Mendeley)
- Hybrid academic presentations recorded and analyzed for self-reflection

Such practices bridge the gap between classroom instruction and real-world academic communication.

Furthermore, blended methodology aligns with outcomes-based education models. It promotes transferable skills such as critical evaluation of sources, collaborative problem-solving, and digital communication competence – all essential for 21st-century scholars.

10. Future directions in academic English pedagogy

The future of academic English teaching lies not in choosing between tradition and innovation, but in their strategic integration. Emerging technologies such as adaptive learning systems, data-driven writing analytics, and virtual academic simulations will continue to reshape instruction.

However, pedagogical principles must guide technological implementation. Academic writing remains a cognitively demanding, reflective, and socially situated practice. Therefore, educators must maintain focus on intellectual development, argumentation logic, and disciplinary discourse awareness.

Ongoing research is needed to evaluate the long-term impact of AI-assisted instruction on writing quality, critical thinking, and learner independence. Comparative studies between fully traditional, fully digital, and blended models would further clarify optimal instructional design.

Conclusion

The synthesis of established pedagogical traditions and digital innovation represents not a replacement model, but an evolutionary advancement in academic English instruction. Traditional methods ensure structural discipline, analytical precision, and rhetorical awareness. Digital technologies expand accessibility, personalization, and interactive engagement.

When strategically combined, these approaches create a pedagogically sound, technologically enhanced, and academically rigorous environment. Such integration supports not only linguistic

development but also scholarly identity formation, preparing students to contribute meaningfully to global academic discourse.

This expanded framework reinforces the theoretical depth and applied significance of the proposed blended methodology and highlights its relevance for contemporary higher education in the digital era.

References

1. Harmer, J. *How to Teach Writing*. London: Longman, 2004.
2. Hyland, K. *Academic Writing and Disciplinary Discourses*. London: Continuum, 2004.
3. Richards, J. C., Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
4. Warschauer, M. *Technology and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
5. Biber, D., Conrad, S. *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
6. Reinders, H., White, C. *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. London: British Council, 2011.

ҒТАХР: 14.35.09

Ә.Д. Мәжитова

Астана Халықаралық Университеті
ҚР, Астана [қ, aliya.mazhitova.15@mail.ru](mailto:aliya.mazhitova.15@mail.ru)

Ғылыми жетекшісі - М.Д. Акижанова, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

ЕКІ ТІЛДІ ОҚЫТУДА TASK-BASED LEARNING ӘДІСІН ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Қазіргі білім беру жүйесінде тілдік білім беру мазмұны елеулі өзгерістерге ұшырап отыр. Жаһандану жағдайында білім алушылардың бірнеше тілде еркін қарым-қатынас жасау қабілеті маңызды талаптардың біріне айналды. Осыған байланысты екі тілді оқыту үдерісін жетілдіру және тиімді әдістерді қолдану өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Екі тілді оқыту тек тілдік білімді меңгертумен шектелмей, оқушылардың коммуникативтік және мәдени құзыреттілігін дамытуға бағытталуы тиіс. Бұл үдерісте оқыту әдістерін дұрыс таңдау ерекше маңызға ие. Ж.А. Қараев оқыту үдерісінде жаңа педагогикалық технологияларды қолдану білім сапасын арттырудың негізгі факторы екенін атап көрсетеді [1]. Соңғы жылдары тіл үйретуде коммуникативтік бағытқа негізделген әдістер кеңінен қолданылуда. Солардың бірі – Task-Based Learning әдісі. Бұл әдіс оқушылардың тілдік әрекетін нақты тапсырмалар арқылы ұйымдастыруға негізделген. Ellis тапсырманы белгілі бір мақсатқа бағытталған мағыналы әрекет ретінде сипаттайды [2].

Сонымен қатар, коммуникативтік оқыту теориясында тілдің негізгі қызметі қарым-қатынас құралы ретінде қарастырылады. Е.И. Пассов бұл бағытта тілдік бірліктерді тәжірибеде қолданудың маңыздылығын атап өтеді [3]. Task-Based Learning әдісі оқушылардың белсенділігін арттырып, олардың оқу мотивациясын күшейтуге мүмкіндік береді. Harmer тапсырмалардың өмірлік жағдаяттарға негізделуі оқыту тиімділігін арттыратынын көрсетеді [4].

Осылайша, Task-Based Learning әдісі екі тілді оқыту үдерісінде тиімді тәсіл ретінде қарастырылып, оқушылардың тілдік және коммуникативтік дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқарады.

Task-Based Learning әдісінің ғылыми негіздері

Task-Based Learning – тіл үйретудің коммуникативтік бағытына негізделген заманауи әдіс болып табылады. Бұл әдістің басты ерекшелігі – тілдік білімді дайын күйінде бермей, оны нақты әрекет барысында меңгерту.

Е.И. Пассов коммуникативтік әдістің негізгі мақсаты тілдік бірліктерді жаттау емес, оларды қарым-қатынас үдерісінде қолдану екенін атап көрсетеді [3]. Осы тұрғыдан алғанда, Task-Based Learning әдісі тілдік материалды табиғи ортаға жақын жағдайда меңгеруге мүмкіндік береді.

Ellis тапсырманы белгілі бір нәтижеге бағытталған мағыналы әрекет ретінде сипаттайды [2]. Оның пікірінше, тапсырмалар оқушыларды белсенді әрекетке тартып, олардың тілдік дағдыларын тәжірибе арқылы дамытуға жағдай жасайды.

Сонымен қатар, бұл әдіс оқыту үдерісін оқушыға бағытталған жүйеге айналдырады. Мұнда оқушы білім алушы ғана емес, белсенді қатысушы ретінде қарастырылады. Екі тілді оқытудағы тиімді жолдары.

Екі тілді оқытудағы тиімді жолдары

Task-Based Learning әдісін екі тілді оқытуда тиімді қолдану үшін белгілі бір әдістемелік бағыттарды сақтау қажет. Бұл бағыттар оқыту үдерісінің сапасын арттырып, оқушылардың тілдік және коммуникативтік дағдыларын жүйелі түрде дамытуға мүмкіндік береді.

Біріншіден, тапсырмалар оқушылардың тілдік деңгейіне сәйкес болуы тиіс. Егер тапсырмалар оқушылардың деңгейінен жоғары болса, оларды орындау қиындық туғызады, ал деңгейінен төмен болса, оқушылардың қызығушылығы төмендейді. Сондықтан тапсырмалардың мазмұны мен күрделілігі оқушылардың жас ерекшелігі мен білім деңгейіне сәйкес ұйымдастырылуы қажет.

Екіншіден, тапсырмалар мазмұны шынайы өмірмен байланысты болуы керек. Өмірлік жағдаяттарға негізделген тапсырмалар оқушылардың қызығушылығын арттырып қана қоймай, олардың алған білімдерін тәжірибеде қолдануына мүмкіндік береді. Harmer мұндай тапсырмалардың оқыту тиімділігін арттыратынын атап көрсетеді [4].

Үшіншіден, оқыту үдерісінде топтық және жұптық жұмыстарды ұйымдастыру маңызды. Мұндай жұмыс түрлері оқушылардың өзара қарым-қатынас жасауына мүмкіндік беріп, олардың коммуникативтік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, оқушылар бір-бірінен үйреніп, өз білімдерін толықтырады.

Төртіншіден, тапсырмалар нақты мақсатқа бағытталуы тиіс. Әрбір тапсырма белгілі бір тілдік дағдыны дамытуға бағытталған болуы қажет. Бұл оқыту үдерісінің нәтижелілігін арттырады.

Қолданылатын әдістер

Task-Based Learning әдісінде қолданылатын әдістер оқушылардың тілдік әрекетін жан-жақты дамытуға бағытталған. Бұл әдістер оқыту үдерісін белсенді және қызықты ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Диалогтық әдіс оқушылардың сөйлеу дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқарады. Оқушылар диалог құру арқылы өз ойын еркін жеткізіп, тілдік тәжірибе жинақтайды.

Рөлдік ойындар әдісі оқушыларды шынайы коммуникативтік жағдайларға енгізеді. Бұл олардың тілдік белсенділігін арттырып, сөйлеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Проблемалық тапсырмалар оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамытуға бағытталған. Олар белгілі бір мәселені шешу барысында ақпаратты талдап, өз шешімдерін ұсынады, бұл олардың ойлау қабілетін арттырады [3].

Ақпарат алмасу тапсырмалары оқушылардың бір-бірімен қарым-қатынас жасауына жағдай жасайды. Мұндай тапсырмалар олардың тілдік дағдыларын жетілдіріп, коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді. Осы әдістерді жүйелі түрде қолдану оқыту үдерісінің тиімділігін арттырады.

Тілдік және коммуникативтік дағдыларды дамыту

Task-Based Learning әдісі тілдік дағдыларды кешенді түрде дамытуға мүмкіндік береді. Бұл әдіс оқушылардың сөйлеу, тыңдау, оқу және жазу дағдыларын өзара байланыста қалыптастырады.

Сөйлеу дағдысы тапсырмалар арқылы белсенді түрде дамиды. Оқушылар өз ойын еркін жеткізіп, пікір алмасуға үйренеді, бұл олардың коммуникативтік қабілетін арттырады.

Тыңдау дағдысы қарым-қатынас үдерісінде қалыптасады. Оқушылар бір-бірінің пікірін тыңдап, оны түсінуге дағдыланады, бұл олардың тілдік қабылдау қабілетін дамытады [2].

Оқу дағдысы мәтіндермен жұмыс жасау барысында дамиды. Оқушылар мәтін мазмұнын талдап, негізгі ойды анықтауға үйренеді.

Жазу дағдысы түрлі тапсырмалар арқылы жетілдіріледі. Оқушылар өз ойларын жүйелі түрде жеткізіп, тілдік құрылымдарды дұрыс қолдануға үйренеді.

Осылайша, Task-Based Learning әдісі тілдік дағдылардың үйлесімді дамуын қамтамасыз етеді.

Task-Based Learning әдісін ұйымдастырудың педагогикалық шарттары

Task-Based Learning әдісін тиімді жүзеге асыру үшін педагогикалық шарттарды сақтау маңызды. Бұл шарттар оқыту үдерісінің сапасын арттыруға және күтілетін нәтижеге қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Біріншіден, оқушылар үшін қолайлы тілдік орта қалыптастыру қажет. Мұндай ортада оқушылар өз ойын еркін жеткізіп, қателесуден қорықпай әрекет етеді, бұл олардың тілдік белсенділігін арттырады [2].

Екіншіден, мұғалім бағыттаушы рөл атқаруы тиіс. Мұғалім оқушыларға дайын білім бермей, олардың өз бетімен білім алуына жағдай жасайды және оқу үдерісін ұйымдастырады [1].

Үшіншіден, тапсырмалар жүйелі түрде ұйымдастырылуы тиіс. Олар бір-бірімен байланысты болып, оқушылардың тілдік дағдыларын біртіндеп дамытуға бағытталуы қажет.

Төртіншіден, оқыту барысында кері байланыс беру маңызды. Мұғалім оқушылардың жетістіктерін бағалап, олардың қателерін түзетуге бағыт береді, бұл олардың тілдік дамуына оң әсер етеді.

Task-Based Learning әдісінің оқыту нәтижесіне ықпалы

Task-Based Learning әдісі оқыту нәтижелерінің сапасын арттыруға ықпал етеді. Бұл әдіс оқушылардың алған білімдерін практикалық тұрғыда қолдануға бағытталған.

Оқушылар тапсырмаларды орындау барысында өз білімдерін нақты өмірлік жағдайларда қолдануға үйренеді, бұл олардың тілдік құзыреттілігін арттырады [4].

Сонымен қатар, бұл әдіс оқушылардың дербестігін дамытуға мүмкіндік береді. Олар тапсырмаларды орындау барысында өз бетімен шешім қабылдап, жауапкершілік алады.

Бұл әдіс оқушылардың оқу мотивац

иясын да арттырады, себебі тапсырмалар қызықты және өмірмен байланысты болып келеді.

Task-Based Learning әдісінің білім алушы тұлғасына әсері

Task-Based Learning әдісі білім алушылардың тұлғалық дамуына оң әсер етеді. Бұл әдіс оқушылардың коммуникативтік мәдениетін қалыптастырып, олардың өз ойын еркін жеткізу қабілетін дамытады.

Оқушылар тапсырмаларды орындау барысында пікір алмасуға, өз көзқарасын қорғауға және басқа адамдардың пікірін құрметтеуге үйренеді. Бұл олардың әлеуметтік дағдыларын қалыптастырады. Сонымен қатар, бұл әдіс оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытуға мүмкіндік береді. Олар әртүрлі тапсырмаларды орындау барысында жаңа идеялар ұсынып, өз көзқарасын білдіреді.

Task-Based Learning әдісі оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамытуға да ықпал етеді. Олар ақпаратты талдап, салыстырып, өз пікірін қалыптастырады.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, Task-Based Learning әдісі екі тілді оқыту жағдайында тиімді педагогикалық құрал болып табылады.

Бұл әдіс оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуға және олардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ол оқыту үдерісін жандандырып, білім алушылардың белсенділігін арттырады.

Сондықтан Task-Based Learning әдісін білім беру тәжірибесінде кеңінен қолдану өзекті болып табылады.

Әдебиеттер

1. Қараев Ж.А. Педагогикалық технологиялар. – Алматы: Рауан, 2018. – 256 б.

2. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 387 p.
- 2 Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
- 3 Harmer J. How to Teach English. – London: Longman, 2007. – 288 p.

МРНТИ: 16.21.25

Д.С. Воротилов

Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан

Казахстан, Павлодар, vorotilov.2000@bk.ru

Научный руководитель: М.С. Кулахметова

COMMUNICATIVE ERRORS: CAUSES AND CONSEQUENCES. A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Abstract. In this research the causes and consequences of communicative errors are studied, in the context of teaching English language. During the research on the topic, the tasks for selecting the methods of gathering data and analyzing were set. According to the gathered data, the opinions of teachers and students regarding the consequences of communicative errors match. The results of observation also allowed to confirm some of theoretical provisions, that were reflected in the analyzed literature.

Keywords: error, communication, learner, teaching, foreign language, correction.

Communication is an important part of human interaction, which allows individuals to express their ideas, share knowledge and build relationships. As Hargie (2011) highlighted in his work about interpersonal communication, the effective interaction is fundamental for building meaningful relationships and acquiring knowledge. However, despite its fundamental role, communication is often obstructed by obstacle in the form of errors. These errors, as explained by Hargie, can have different sources, including linguistic misunderstandings and cultural differences. Understanding these errors (whether they are linguistic, cultural etc.) is important for improving communication efficiency in all contexts.

One of the key factors that can influence communication, especially in foreign language setting, is the proficiency. Kaibullaeva and Ergalieva (2024) note, that the high level of foreign language proficiency and foreign language communicative competence are highly important for effective language learning and teaching. Without these competencies, an erroneous knowledge may be imparted onto students, which can lead to misunderstandings and miscommunication. Such errors may not only complicate the education process, but also have an effect on the quality of communication in real world context.

The sources of communicative errors are further explored by Amara (2015), who separated them into two categories: language transfer (or interlingual interference) and intralingual interference. Language transfer occurs when the first language of the learner interferes with the process of using the second language, which leads to the errors, that occur because of structural and lexical differences between the two languages. Intralingual interference occurs inside the language observed and includes overgeneralization, simplification, analogical errors, communication base, induced errors, ignorance of rule restriction, incomplete application of rules and the false hypothesis. These errors reflect the difficulties that students encounter during second language acquisition process.

Besides understanding the causes behind the errors, it is also important to acknowledge their possible consequences. According to Malik, Jelani, Yazid and Affendi (2023) one of the most important consequences of communicative errors is the lack of understanding of the reasons behind those errors. In their research they note that if the learners are unable to identify and justify the errors they make, it can lead to confusion and further difficulties in mastering the learning material. Error justification is thus essential in the learning process, since it allows for students to identify the patterns of their errors and deal with the main difficulties in communication they encounter.

The main goal of this article is to delve into the factors that contribute to communicative errors occurrence and research their potential influence on the learning process.

In modern day an error-based learning model is a widely accepted approach, due to many scientists, like Yuhua, Richards and Phektongkam, finding errors as not just incorrecction, but a reflection of progress and learning opportunity. With the changes brought by new methodologies and technology, the question of error occurrence and aftermath needs to be constantly addressed and reviewed to develop suitable methods for modern day education.

To investigate the potential causes and consequences of communicational errors, two types of surveys were developed in google forms format, with the goal of reflecting points of view of teachers and students accordingly. Both surveys are conducted according to the Likert scale, with answers ranging from “Strongly agree” to “Strongly disagree”. The first survey contains 16 questions and is intended for gathering data from students regarding their opinion on mistakes made by them, as well as the potential effects of errors on their performance, the question topics range from the recognition of own errors by students and the most common areas of errors for them to the motivational shifts caused by errors. The second survey contains 13 questions and is intended for teachers, to reflect their point of view on communicative errors made by students in classroom environment and identify the more common areas for the occurrence errors, the topics range from the influence of errors on student performance to the most common errors made by students. In total, 60 people took part in surveys, 54 students and 6 teachers.

In addition to the data gained from surveys, for a more precise assessment of current situation regarding communicative errors, the method of classroom observation was utilized. This approach was used for achieving the better understanding of the problem in real time and to identify error patterns in a natural educational environment. In total 6 lessons were observed.

The research algorithm was conducted in a manner that allows for identifying the problem through triangulation. After conclusion of the lesson observed, students and teachers were provided with a corresponding questionnaire, after which, the results were combined for identification of causes and consequences of errors and the outcome was compared to the information from the analyzed literature.

Richards (2024) noted in his work that communicative errors are not just “slips” or “mess-ups” but the actual demonstration of how well a person is developing their knowledge of the language. The errors can serve as a clue to help in understanding how the learners think in perceiving inner workings of the language they learn, which allows for the identification of aspects where students made progress. To be more specific, Richards highlights the role of error analysis as the way of helping the teacher to evaluate progress in language proficiency development of students.

According to the Oxford dictionary, by Hornby (1942), “Error” can be defined as a mistake that can cause problems or influence the result of something. As for the definition of “Mistake”, Epihina (2014) identifies it as a violation that causes a significant damage to understanding and perception of speech. From these two definitions we can arrive to conclusion that both terms can be used as synonymous.

Corder (1982) proposed a useful way to look at errors. He highlighted two types: the first one is connected to what learners know and the second one is connected to the perception of the learners. The type of mistakes that is related to the knowledge are more consistent and show where, in speech, student understanding of the material is insufficient. On the other hand, the errors that come from performance usually occur due to students being tired or inattentive. Corder also categorizes as errornous only the sentences that are the result of a failed student performance of a linguistic activity. In his work, Corder indicates the sources of these errors, such as memorizing problems and dialectic influence. These errornous sentences are marked as readily corrected or correctible by the speaker himself.

It is also worth acknowledging the time pressure as one of the sources of errors as demonstrated in the work of Guzmán-Muñoz (2020), who also underlines the value of immediate and delayed feedback. He argued for superiority of immediate feedback, supporting it with the statement that, in case of incorrect answers, a wider network of related knowledge is activated, leading to the improvement of knowledge pattern identification skills, which, in turn, can positively affect language grammar rules learning. Despite the arguments for the superiority of immediate feedback, Guzmán-Muñoz acknowledges the opposite point of view, which is reflected in the same work of his. According to it, the delayed feedback can be

more effective when the knowledge retrieval proves to be more meaningful. In the part of his work, dedicated to consequences of giving the wrong answer Guzmán-Muñoz identifies the errorless learning as more efficient with amnesics and Alzheimer patients.

Amara (2015) proposed that teachers should be smart about how they correct errors. For example, if an error is really messing up student communication, then it is better to give immediate feedback, and the smaller problems can be addressed later. She also described the process of error correction as one of the most difficult things in second language acquisition process. Before 1960's, as explained by Amara errors were viewed as an undesirable thing, due to behavioristic point of view. According to this view, the main source of errors lies within inadequate methods of teaching the target language, which, if the methodology would have been flawless, would not allow any room for error occurrence in the first place. This vision, as explained by Amara, was proven wrong after the appearance of the Universal Grammar concept. In short, this concept states that each human possesses the capacity that can provide a guidance through the innumerable sentence generation possibility. After that, the interest of teachers in the errors made by students was raised, specifically the role of errors for the hypothesis formation.

Malik, Jelani, Md Yazid and Affendi (2023) propose that presenting the learners with clear explanation regarding error correction, made by teacher, is helpful for memorizing grammatical rules and using them better in the future. In their work, the difference between common grammar error of students of different countries is highlighted. For example, the students of France make errors regarding articles and determiner, and in Malaysia grammar errors stem from the interlingual interference. Malik, Jelani, Md Yazid and Affendi also highlight the error analysis as one of the crucial components of English language education. They highlighted the role of error analysis, in their work, as the opportunity for self-learning of students through tracking deviations from standard grammar rules and justifying their argument with explanation of these rules.

Learning from errors is an important part of gaining language knowledge. Phetongkam (2013) supposes that, when learners reflect on and critically think about their mistakes, they get a better grip of the target language and reinforce their knowledge of it in long-term memory. This reflective approach is seemingly capable of providing even better results in communication-based learning, when learners can try out new language in relevant settings. The task-based methods create real environments for learners to identify and address their own errors. The teachers play a crucial role by creating meaningful activities, that ensure the usage of new language skills, in combination with appropriate feedback during the whole learning process.

To identify the sources and potential consequences of errors, we utilized the method of observation, that is meant to reflect our personal view of the problem. Along with it, we also used two types of questionnaires one of which is meant to reflect the point of view of students, while the other is meant for the point of view of the teachers. The observation part of this research was conducted during the lessons, taught in English language, for gathering information in the natural classroom environment. After the end of the lesson both teachers and students were provided with questionnaires to fill. The questionnaires include not only the direct questions about mistakes, but also different factors that might affect student performance and thus contribute to error occurrence. The survey was conducted through close-ended questions. One of the conditions was the need to identify the types of speech and communication errors; another component was to determine the quality of errors and their causes.

The questionnaire, that was provided to the students of the first and second course of the bachelor degree, revealed the following findings regarding errors. First of all, out of total amount of 54, around 60% of students denied that English language is difficult to learn for them, indicating the low complication index language acquisition. Furthermore, around 70% of students also indicated that they do not fall behind in their language studies due to business outside of university, highlighting the low interference of the outside factors into efficient language learning. Combined with an observation results, it becomes clear that, despite the common pronunciation mistakes, students display the knowledge that is fit for B1-B2 levels.

Regarding the question about study habits, around 48% of students confirmed that they study English language outside of class, indicating the presence of motivation for further study among them.

The answers of the students also suggest a slight discrepancy between writing and speaking skills. Around 30% of all students questioned claimed that they make more mistakes in spoken English, while 28% expressed that they make more mistakes in writing. This can suggest that a real time language production, with how spontaneous it can be and lack of processing time, can present more challenges than writing. Also 42% noted that they are aware of frequency of their errors. This, combined with the observation results, indicates that, even though a relatively same amount of students make mistakes in any of the productive types of language activity, the speech errors are more prevalent, sometimes even when the mistake is apparent to a person making it.

An interesting observation about perception of difficulties with reading and speaking was made. The overwhelming majority of 87% of students consider reading is easier than speaking, while the rest shared the opposite view. This can suggest the uneven development between perceptive and productive skills of the student, possibly due to limited vocabulary or the lack of practice.

When answering the question about error frequency, 74% expressed that follow-up mistakes do not occur after making the initial one. Almost 52% of students also denied feeling less motivated after making an initial mistake. This can be interpreted as the lack of connection between error frequency and motivation.

Finally, the overwhelming majority of 81% of students expressed interest in learning English language, which can serve as a confirmation of students maintaining a strong interest in language learning and that the error frequency does not correlate with the interest of students with the subject.

The questionnaire, that was provided to teachers, differs from the questionnaire provided to students, in a manner that is requesting an insight on current situation concerning the mistakes, Influence of Artificial Intelligence (AI) and general view on mistakes in language acquisition process.

Regarding a question if students should avoid making mistakes, the opinions were split: 50% of the teachers disagreed and the other half remained neutral, while the overwhelming majority of 82% agreed with a contradicting statement that mistakes should not be avoided. This can be interpreted as follows: while teachers are not fully certain about mistake avoidance, the majority does not discourage mistake encounter, which can be understood as a potential preference of the teachers for error-based learning methods.

Regarding the rise of artificial intelligence tools, only few teachers reported the increase of errors in written works of students, 50% disagreed and 33 remained neutral. This distribution suggests the lack of consensus among teachers about the influence of artificial intelligence on student performance, with a noticeable incline to the lack of connection between error occurrence and the use of AI.

For the language activities, 66% of teachers indicated that the errors occur, both, in student writing and their speech. This aligns with self-evaluation of the students and confirms that communicative output remains a key challenge. Additionally, out of all the teachers questioned, 50% agreed that errors decrease student motivation, which can lead to a decline in lesson productivity, highlighting the potential emotional effect of errors on student performance during the lesson.

When responding to the question about error consequences, 50% of the teachers disagreed with the statement that students start making more errors after the initial mistake, while the other half remained neutral, which relatively aligns self-evaluation of the students. Combined with the answer from the students, this confirms that error occurrence is not driven by previous mistakes.

One of the causes of errors, according to 83% of the teachers questioned, is the lack of practice. As for the error quantity of mistakes and their connection to low motivation, 66% of the teachers remained neutral regarding that question, while that opinions of the rest split evenly between two sides. Taken together, these findings underscore that while practice is considered as an obvious factor for error reduction, the role of motivation in error occurrence is more ambiguous.

The quantitative data gathered from, both, students and teachers, as well as observational data, support the theoretical framework explored in the literature, demonstrating that errors serve not merely as indicators of failure but as meaningful reflections of learner development and cognitive processing.

A significant majority of students and teachers expressed that speech is the most common linguistic activity that is riddled with errors, despite having little to no difficulty in learning English language, highlighting the absence of, both, internal and situational barriers for an effective acquisition of

language proficiency. The prevalent types of errors encountered in this research, such as prior knowledge interference and time pressure based errors, reinforce the ideas of Corder and Guzmán-Muñoz. The majority of the participants confirmed that the error frequency increase is not caused by the initial error. While the teachers note the decrease in motivation after the initial mistake occurrence, the students deny such notion, which indicates the difference in perception of error consequences that affect the motivational component of English language learning. The overwhelming majority of students also rejected the notion that they are not interested in learning English language, confirming the presence of motivation and an unlikely presence of relation between student interest and error occurrence.

In conclusion, communicational errors should be approached not as obstacles to be eliminated, but as opportunities for efficient development of English as foreign language proficiency. Acknowledging their causes and managing their consequences properly can lead to an improved communicative competence, greater learner autonomy and more efficient language acquisition in general.

References

- 1 Yergaliyeva A. B., Kaibullayeva A. A. Analysis of scientific approaches to the development of foreign language communicative competence. URL: [https://vestnik-pedagogic.tou.edu.kz/storage/articles/356232e98592140e8df67b78e96e54a1/Yergaliyeva A. B., Kaibullayeva A. A..pdf](https://vestnik-pedagogic.tou.edu.kz/storage/articles/356232e98592140e8df67b78e96e54a1/Yergaliyeva_A._B.,_Kaibullayeva_A._A..pdf) (accessed 25.02.2025).
- 2 Amara N. Errors Correction in Foreign Language Teaching. URL: https://www.academia.edu/34060251/Errors_Correction_in_Foreign_Language_Teaching (accessed 02.04.2025).
- 3 Malik M., Jelani S. A., Md Yazid N. H., Affendi I. Error analysis: the correlation between Justification Inclusion and Learners performance in an English grammar assessment. URL: https://www.researchgate.net/publication/375489949_Error_Analysis_The_Correlation_between_Justification_Inclusion_and_Learners'_Performance_in_an_English_Grammar_Assessment (accessed 05.03.2025).
- 4 Hargie, O. Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory, and Practice. URL: <https://archive.org/details/skilledinterpers0000harg> (accessed 07.03.2025).
- 5 Richards J. C. Error Analysis. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315836003/error-analysis-jack-richards> (accessed 01.02.2025).
- 6 Corder S. P. Error Analysis and Interlanguage. URL: https://www.academia.edu/23088670/Error_Analysis_and_Interlanguage. (accessed 26.04.2025).
- 7 Phetthongkam H. Error analysis and its' implications in communicative English language teaching. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj12aqul6yJAxWgxzgGHwC3FU0QFnoECBIAQ&url=https%3A%2F%2Fsc01.tci-thaijo.org%2Findex.php%2Ftureview%2Farticle%2Fdownload%2F40734%2F33750&usg=AOvVaw1S3g0BMV74SomXpvHG8qLH&opi=89978449> (accessed 13.03.2025).
- 8 Guzmán-Muñoz F. J. Effects of making errors in learning a foreign language. URL: <https://doi.org/10.1080/20445911.2020.1711766> (accessed 05.02.2025).
- 9 Hornby A. S. Oxford advanced learners dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/error?q=error> (accessed 10.02.2025).
- 10 Epihina E. M. On the typology of communicative errors. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-kommunikativnyh-oshibok/viewer> (accessed 27.05.2025).

A.M. Kassenova

Astana International University,
Kazakhstan, Astana, kassenova.alinura@gmail.com
Scientific supervisor: K.K. Duisekova
Kazakhstan, Astana, Astana International University

CONCEPTUAL AND DIDACTIC FOUNDATIONS FOR DEVELOPING A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AT THE BASIC LEVEL IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

Abstract: The article explores the conceptual and didactic foundations of developing a foreign language textbook at the basic level, focusing on the integration of modern pedagogical innovations. It analyzes principles for selecting and structuring texts, taking into account learners' cognitive development, intercultural competence, psycholinguistic mechanisms of text comprehension and production, and individual learning needs. The research further examines the role of digital tools, mobile learning, interactive content, and innovative approaches such as CLIL and task-based learning in enhancing textbook effectiveness. The study demonstrates that combining theoretically grounded text selection principles with modern pedagogical technologies leads to textbooks that effectively promote communicative competence and learner engagement in a globalized educational context.

Key words: foreign language education, textbook design, pedagogical innovations, task-based learning, digital learning.

In the context of rapid globalization and increasing international cooperation, proficiency in foreign languages has become a fundamental requirement for effective communication, professional mobility, and intercultural interaction. The global spread of English and other international languages has transformed language competence into a key component of educational success in the 21st century. Consequently, the quality of foreign language education, particularly at the basic level, plays a crucial role in shaping learners' communicative competence and future academic trajectories. [1].

Within this framework, the textbook remains one of the central instruments of the educational process. According to Jack C. Richards, a well-designed textbook not only reflects the goals and content of language teaching but also serves as a practical guide that structures classroom interaction and supports both teachers and learners. Teaching materials should facilitate meaningful communication, learner engagement, and cognitive development, rather than merely present linguistic forms. [2].

However, despite the abundance of available teaching materials, many existing foreign language textbooks do not fully correspond to the demands of modern education. Traditional approaches often prioritize grammar-focused instruction and lack integration of communicative, cognitive, and intercultural dimensions. As highlighted by Michael Halliday, language learning should be viewed as a social semiotic process embedded in context, which requires materials that go beyond isolated sentence-level practice. Furthermore, contemporary educational paradigms emphasize learner-centeredness, critical thinking, and the development of meta-skills, which are not always sufficiently reflected in conventional textbooks. [3].

The aim of this study is to identify and substantiate the conceptual and didactic foundations for developing an effective foreign language textbook at the basic level in the context of contemporary pedagogical innovations.

Conceptual Foundations

The conceptual foundations of a foreign language textbook are based on the understanding that language learning is both a cognitive and a socio-cultural process. Texts should be selected and sequenced according to learners' developmental stage, thematic relevance, and cultural context. Three primary conceptual principles can be highlighted:

Alignment with learning objectives and content: Texts must correspond to the curriculum, learner proficiency levels, and educational goals, ensuring gradual progression from simple to complex language structures.

Learner development and cultural stratification: Texts should reflect the cognitive and communicative abilities of learners at each stage. This includes progressing from comprehension and reproduction to interpretation and production, consistent with the Zone of Proximal Development. [4].

Systemic integration of language and culture: Texts must simultaneously convey linguistic forms and cultural meaning, fostering intercultural competence. This aligns with Halliday's systemic functional approach viewing language as a social semiotic system.

Didactic Foundations and Text Selection

The didactic foundations focus on how to teach effectively through the textbook. Key considerations include:

Text comprehension and production: Internal (mental) and external (linguistic) mechanisms should guide text selection. Effective textbooks present texts that stimulate both understanding and production. Three structural models – logical, semantic, and linguistic – must be incorporated. [5]

Contextualized learning: Texts must integrate vocabulary, grammar, and communicative functions within authentic scenarios.

Balancing phonetic and thematic organization: Analyses of foreign and domestic textbooks indicate that while many foreign textbooks prioritize thematic relevance from the outset, domestic editions often first emphasize phonetic mastery, introducing themes later. An optimal approach balances both principles.

Implementation in a learning package: A textbook must be part of a full methodological set including: teacher's book, audio and video materials, reference guides, handouts, interactive whiteboard activities, and assessment tasks. This ensures coherent instruction and supports diverse learning strategies.

Pedagogical Innovations

Contemporary foreign language textbooks increasingly integrate pedagogical innovations:

- ***Digital tools and mobile learning:*** Platforms provide multimodal content (text, audio, video, interactive exercises) that enhance engagement and comprehension.

- ***Interactive content:*** Gamified exercises, quizzes, and collaborative online tasks promote active learning.

- ***Innovative approaches:***

- ***CLIL (Content and Language Integrated Learning):*** teaches language through subject-specific content, reinforcing both linguistic and cognitive development.

- ***Task-Based Learning (TBL):*** engages learners in meaningful tasks that simulate real-life communication.

- ***Role of technology:*** Technology allows for individualization, immediate feedback, authentic communication, and interactive learning environments, transforming traditional textbooks into dynamic educational tools.

Conclusion

The study demonstrates that effective foreign language textbooks at the basic level require a systematic integration of conceptual, didactic, and technological considerations. By selecting texts based on cognitive, linguistic, and cultural criteria and incorporating pedagogical innovations such as CLIL, task-based learning, and digital tools, textbooks can foster communicative competence, learner engagement, and motivation in a globalized educational context.

References

1. Пфейфер Н. Э., Жуматаева Е. Ж., Бурдина Е. И. Основы современной дидактики. – Павлодар: [б. и.], 2006. – 315 с.
2. Crystal D. English as a Global Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 192 p.
3. Tomlinson B. Materials Development in Language Teaching. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 256 p.
4. Halliday M. A. K., Matthiessen C. Halliday's Introduction to Functional Grammar. – 4th ed. – London: Routledge, 2014. – 512 p.

5. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 174 p.
6. van Dijk T. A. *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. – 301 p.
7. Rogers C. *Freedom to Learn for the 80s*. – Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. – 276 p.
8. Pfeifer N. E., Zhumataeva E., Burdina E. I. *Osnovy sovremennoj didaktiki*. – Pavlodar: [s. n.], 2006. – 315 p.

МРНТИ: 16.21.51

Е.С. Женисбек

Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан

РК, г. Павлодар, erkenaz/zhenisbek7@gmail.com

Научный руководитель: А.Б. Раисова

РОЛЬ ЦИФРОВОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ (КАНОТ, QUIZIZZ) В ОБУЧЕНИИ ЭВФЕМИЗМАМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Введение

В условиях глобализации и цифровизации образования актуальной задачей является развитие лексико-прагматической компетенции учащихся, позволяющей понимать как нейтральные слова, так и культурно окрашенные выражения, такие как эвфемизмы. Эвфемизмы смягчают высказывания, обходят табу и выражают отношение говорящего к объекту речи.

Одновременно растет использование цифровых технологий и интерактивных платформ в обучении иностранным языкам. Геймификация через Kahoot и Quizizz повышает мотивацию, вовлеченность и эффективность усвоения лексики, интегрируя обучение в привычные цифровые практики учащихся [7, с. 5].

Учащиеся часто испытывают трудности с эвфемизмами из-за социокультурной специфики выражений, ограниченной практики в интерактивной форме и недостаточной визуализации при традиционных методах. Активное участие в обучении способствует развитию навыков взаимодействия и естественному включению языковой практики в игровую ситуацию, что соответствует принципам игровой технологии, описанной П.И. Пидасистым и Ж.С. Хайдаровым [6].

Цель данной статьи – рассмотреть теоретические аспекты эвфемизмов и обосновать методические рекомендации по их обучению с использованием цифровой геймификации.

В статье использованы теоретические методы анализа, синтеза, классификации и сравнения; возможное эмпирическое применение рекомендаций – через наблюдение, тестирование и игровые задания.

Теоретические основы

Эвфемизмы – это лексические единицы, используемые для смягчения высказываний, обхода табуированных тем и выражения социальной или эмоциональной корректности. По данным Загорной [3, с. 4] и Афонасьевой [1, с. 2], эвфемизмы позволяют замаскировать прямое, потенциально грубое или неприличное выражение, сохраняя вежливость и соблюдая нормы коммуникации. В английском языке, например, «*kicked the bucket*» используется вместо *died*, а *senior citizen* – вместо *old person*» [10, с. 2].

Основные функции эвфемизмов:

- Смягчение/политкорректность – уменьшение эмоциональной или социальной жесткости (*laid off* вместо *fired*);
- Социальная конвенция – соблюдение норм приличия и уважения;
- Эмоциональная окраска – передача отношения говорящего к объекту речи, выражение сочувствия, иронии или дискомфорта [4,1].

Прагматический аспект: употребление зависит от контекста, адресата и цели. Например, *big-boned* может быть нейтральным в разговоре между друзьями, но нежелательным в официальной речи.

Социокультурный аспект: эвфемизмы требуют понимания культурных норм и табу. Их освоение способствует формированию этических норм и коммуникативной гибкости учащихся [10].

Примеры английских эвфемизмов:

- Death/Dying: passed away, departed
- Employment: laid off, let go
- Physical appearance: big-boned, full-figured
- Socioeconomic status: economically disadvantaged, underprivileged

Таким образом, изучение эвфемизмов требует понимания лексического, культурного и прагматического контекста, что делает их освоение важной задачей для преподавания английского языка.

Методы и материалы: геймификация и цифровые ресурсы в обучении

Рассмотрение лингвистической природы эвфемизмов позволяет перейти к поиску эффективных методических инструментов их преподавания. Одним из наиболее результативных подходов становится цифровая геймификация, которая обеспечивает активное вовлечение учащихся и практическое освоение лексики.

«Геймификация – применение элементов игрового дизайна и механик в неигровых контекстах для повышения мотивации и вовлечённости. В образовании она создаёт интерактивную среду, где учащиеся активно работают с материалом, получают мгновенную обратную связь и развивают когнитивные и коммуникативные навыки» [2, с. 5].

Цифровые платформы Kahoot и Quizizz предоставляют возможности для интеграции геймификационных элементов в уроки английского языка [8, с. 4]. Они позволяют создавать интерактивные задания различного типа, включающие проверку знаний, развитие лексико-прагматической компетенции и формирование критического мышления.

Геймификация может способствовать сочетанию теории с практикой, визуализации и контекстуализации эвфемизмов в реальных коммуникативных ситуациях [4]. Исследования Тропниковой [7] указывают на потенциал цифровой геймификации в повышении интереса, вовлечённости и мотивации учащихся.

Для иллюстрации возможностей платформ можно использовать структуру заданий указанную в таблице 1.

Таблица 1 – Примеры использования платформ Kahoot и Quizizz для обучения эвфемизмам

Платформа	Тип задания	Цель	Комментарий
Kahoot	Викторина	Проверка знаний	Возможность мгновенной обратной связи
Quizizz	Сопоставление	Развитие лексико-прагматической компетенции	Использование индивидуально или в группе
Kahoot	Верно/неверно	Закрепление знаний	Быстрая проверка вовлечённости
Quizizz	Открытые вопросы	Развитие аргументации и объяснения	Способствует критическому мышлению

Таким образом, интеграция платформ Kahoot и Quizizz может способствовать интерактивности урока, повышению мотивации и практическому освоению эвфемистической лексики. Такая модель может быть адаптирована под разные уровни владения языком и особенности класса, что обеспечивает её гибкость и универсальность в преподавании.

Обсуждения: методические рекомендации

1. Диагностика исходных знаний

На вводном этапе целесообразно использовать компьютерное тестирование (Google Forms), что позволяет определить уровень владения эвфемистической лексикой и выявить типичные затруднения. Результаты диагностики могут служить основанием для планирования содержания урока и выбора уровня сложности игровых заданий.

2. Структура урока с использованием элементов геймификации

Интеграция интерактивных платформ предполагает наличие чётко структурированного урока (таблица 2).

Таблица 2 – Пример структуры урока с использованием Kahoot и Quizizz

Этап урока	Действия учителя	Действия учащихся	Цель
Диагностика	Организация входного тестирования в Google Forms	Выполнение теста	Определение уровня знаний
Вводный этап	Представление темы, объяснение принципов употребления эвфемизмов	Восприятие информации, уточняющие вопросы	Ознакомление с лексикой
Основная часть	Проведение викторин в Kahoot/Quizizz, комментарии по ответам	Участие в интерактивных заданиях	Закрепление лексики, развитие прагматической компетенции
Групповая работа	Постановка коммуникативных задач	Создание диалогов с эвфемизмами	Практическое применение
Заключение	Рефлексия, анализ типичных ошибок	Обсуждение результатов	Осмысление и закрепление материала

Модель урока базируется на компетентностном, коммуникативном и деятельностном подходах. Цифровые платформы обеспечивают контекстность, дифференцированность и адаптивность заданий. Структура может быть изменена под уровень и особенности класса [9].

3. Интерактивная групповая работа

Для углубления понимания эвфемизмов возможно использование групповых заданий, ориентированных на анализ контекста и создание собственных высказываний. Каждая группа может получать набор лексических единиц для составления диалога с соблюдением прагматической уместности. Для повышения мотивации допустимо применять элементы геймификации, например, начисление баллов за корректность, креативность и культурную осознанность.

Заключения

В статье обоснованы теоретические аспекты эвфемизмов, рассмотрены их лексические, прагматические и социокультурные характеристики, а также предложены методические подходы к их обучению с использованием цифровой геймификации. Анализ литературы показал, что изучение эвфемизмов требует комплексного подхода, учитывающего контекст, адресата и культурные нормы.

На основе этих положений разработана модель урока с интеграцией платформ Kahoot и Quizizz для формирования лексико-прагматической компетенции учащихся. Структура урока включает пять этапов: диагностику, вводный этап, основную часть, групповую работу и заключение. Каждый этап выполняет конкретные функции: диагностика выявляет уровень знаний и трудности; вводный этап знакомит с лексикой; основная часть закрепляет знания через интерактивные задания; групповая работа развивает практическое применение эвфемизмов; заключение обеспечивает рефлексия и закрепление материала.

Модель опирается на компетентностный и коммуникативный подходы, деятельностную педагогику и принцип поэтапной поддержки учащихся (scaffolding). Использование цифровых платформ позволяет учитывать контекст и уровень подготовки каждого ученика, обеспечивая индивидуализацию заданий и гибкость структуры урока.

Обучение эвфемизмам через игровые платформы согласуется с идеями Л. С. Выготского о значении игры как особого вида деятельности, создающего условия для продвижения учащегося в зоне ближайшего развития. В игровой ситуации формируется внутренняя мотивация, развивается произвольность и обеспечивается более глубокое усвоение сложных языковых явлений.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку учебных модулей с геймификацией, изучение влияния игровых технологий на долговременное усвоение эвфемизмов и расширение практики на другие аспекты социокультурной лексики, что открывает новые возможности для мотивации учащихся и формирования межкультурной компетенции.

Литература

1. Афонасьева И. В. Эвфемизация как средство формирования этических норм в речевом поведении учащихся // Молодой ученый. – 2015. – № 9.1(89.1). – С. 1–3. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/18550> (дата обращения: 01.11.2025).
2. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 3(68). – С. 65–77.
3. Загорная А. Ф. Эвфемизмы на уроке английского языка // Наука и образование ONLINE. – 2019. – Февраль. – URL: <https://pedagog.eee-science.ru/listing/evfemizmy-na-uroke-anglijskogo-yazyka-v-sovremennoj-shkole/> (дата обращения: 01.11.2025).
4. Лепшокова Е. А., Цекова Л. М. Преимущества использования игровых технологий на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – С. 166–168. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-ispolzovaniya-igrovyyh-tehnologiy-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 01.11.2025).
5. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Науки об образовании. – 2020. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-i-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-ponyatiya-tehnologii-upravlenie> (дата обращения: 01.11.2025).
6. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. – Москва: РПА, 2016. – 80 с.
7. Тропникова В. В. Применение технологий геймификации в образовательном процессе // Концепт. – 2021. – № 3. – С. 86–96. – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211016.htm> (дата обращения: 01.11.2025).
8. Царев Р. Ю. Применение Kahoot! при геймификации в образовании // Науки об образовании. – 2017. – № 1. – С. 9–17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kahoot-pri-geymifikatsii-v-obrazovanii> (дата обращения: 01.11.2025).
9. Toishiyeva N. The Use of Gamification in ELT to Improve Learners' Communication Skills // Eurasian Journal of Educational Research. – 2024. – Vol. 98. – P. 101–114.
10. Zhang J. Study of English Euphemisms: Functions, Classification, and Cultural Implications // International Journal of Education and Humanities. – 2025. – Vol. 18, no. 2. – P. 91–94. – DOI: 10.54097/9kcxy61.

А.Ш. Джартыбаева, А.М. Бейсембаева
Шәкәрім университет
РК, г. Семей, assema.dz.80@gmail.com, ainashmufty78@gmail.com

МОТИВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В процессе изучения иностранных языков особое значение придается устной речи и развитию коммуникативных умений. Именно способность говорить на иностранном языке выступает итогом обучения и показателем сформированности языковых компетенций различного уровня.

Вместе с тем устная коммуникация тесно связана с явлением языкового барьера. Оно проявляется в ситуациях, когда студент, несмотря на достаточные знания грамматики, лексики и норм речевого поведения, испытывает трудности в спонтанном высказывании или ведении диалога на иностранном языке, особенно без предварительной подготовки. В связи с этим особую значимость приобретает целенаправленная работа по преодолению языкового барьера уже на ранних этапах обучения.

Языковой барьер выражается прежде всего в страхе устного высказывания, неуверенности в собственных знаниях, а также в боязни допустить ошибку и оказаться непонятым собеседником. Его преодоление определяется не только уровнем сформированности языковых навыков, но и степенью развитости мотивационной сферы обучающегося.

Сущность языкового барьера носит преимущественно психологический характер. Даже при наличии достаточного словарного запаса и владения грамматическими структурами студент может испытывать значительные трудности в условиях реальной коммуникации. Это обусловлено внутренними установками, страхом негативной оценки и стремлением к идеальному результату. В данном контексте важно осознание того, что ошибки являются естественным и неизбежным элементом процесса обучения, способствующим развитию языковой компетенции.

Ключевую роль в преодолении языкового барьера играет мотивация как движущая сила обучения. Различают внутреннюю мотивацию, основанную на личном интересе к языку, культуре и межкультурному взаимодействию, и внешнюю, связанную с необходимостью выполнения академических или профессиональных требований. При этом именно внутренняя мотивация обеспечивает устойчивую вовлеченность обучающегося и способствует более эффективному формированию коммуникативных навыков.

Среди действенных мотивационных стратегий, направленных на снижение языкового барьера, можно выделить несколько ключевых направлений. Прежде всего, это постановка достижимых и конкретных целей, позволяющая структурировать процесс обучения и поддерживать ощущение прогресса. Важным является также создание языковой среды посредством регулярного взаимодействия с аутентичными материалами и носителями языка, что способствует снижению психологического напряжения.

Существенное значение имеет формирование позитивного отношения к ошибкам, а также систематическая практика устной речи, обеспечивающая постепенное развитие уверенности в использовании языка в спонтанных ситуациях. Дополнительным фактором выступает саморефлексия, включающая анализ собственных достижений и трудностей, что позволяет корректировать образовательную траекторию и усиливать мотивацию. Использование содержательно значимого и интересного материала также повышает уровень вовлеченности обучающихся и делает процесс обучения более осмысленным и продуктивным.

Языковые барьеры являются одной из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам. Они представляют собой совокупность трудностей, возникающих вследствие различий в языковых системах, а также психологических и социокультурных факторов. Эти трудности проявляются в виде недопонимания, искажённой интерпретации

информации и сбоев в процессе общения, а также могут способствовать возникновению культурных недоразумений.

В широком смысле языковые барьеры включают различные уровни проявления. Фонологические барьеры связаны с трудностями восприятия и воспроизведения звуков, синтаксические – с пониманием и построением грамматических структур, семантические – с интерпретацией значений слов и выражений, а прагматические – с недостаточным пониманием культурного контекста и норм общения. Кроме того, важную роль играют невербальные аспекты коммуникации, такие как жесты, мимика и поведенческие особенности, которые варьируются в зависимости от культуры.

Наряду с языковыми трудностями необходимо учитывать их влияние на эмоциональное состояние обучающихся. Языковые барьеры могут вызывать фрустрацию, снижать мотивацию и негативно сказываться на учебных результатах. Анализ показывает, что обучающиеся сталкиваются с барьерами на всех уровнях языка, что требует комплексного подхода к их преодолению, включающего не только развитие языковых навыков, но и формирование культурной и коммуникативной компетенции.

Особое значение имеют психологические факторы, такие как страх устной речи, боязнь ошибок, перфекционизм, опасение негативной оценки, низкий уровень социализации и проблемы с самооценкой. Эти факторы тесно взаимосвязаны и способны усиливать друг друга, формируя устойчивые затруднения в процессе коммуникации.

Существенную роль играют и психосоциальные условия обучения. Личностные особенности обучающихся, включая застенчивость и негативный опыт общения, могут приводить к избеганию устной коммуникации. Возрастные особенности также оказывают влияние: при том, что взрослые быстрее осваивают базовые элементы языка, дальнейшее продвижение может замедляться под воздействием психологических барьеров и социальных факторов.

Отдельного внимания заслуживают обучающиеся с низкой успеваемостью, для которых характерны заниженная самооценка и высокая самокритичность. Стремление к идеальному результату при недостаточной языковой базе нередко приводит к разочарованию, снижению мотивации и закреплению языкового барьера.

Дополнительно следует отметить, что обучающиеся с низкой успеваемостью нередко характеризуются заниженной самооценкой и высоким уровнем самокритичности, что существенно затрудняет их участие в устной коммуникации. Они склонны считать себя неспособными к эффективному использованию иностранного языка и, как следствие, избегают работы в группе и активного взаимодействия с другими обучающимися. Подобные студенты зачастую предъявляют к себе завышенные требования, полагая, что владение языком должно быть близким к свободному уровню и сопровождаться правильным произношением уже на ранних этапах обучения. В случае несоответствия этим ожиданиям формируется убеждение в собственной неспособности к освоению дисциплины. Любые ошибки, неточности или трудности в выражении мысли воспринимаются ими как подтверждение собственной некомпетентности. Это, в свою очередь, приводит к снижению мотивации и формированию устойчивого негативного отношения к изучаемому языку. В результате усиливается языковой барьер и закрепляется избегающее поведение в коммуникативных ситуациях.

Наряду с психологическими аспектами следует учитывать и организационные трудности, возникающие в процессе обучения, особенно в условиях вуза. Ограниченное количество аудиторных часов и ориентация на формальные требования программы затрудняют развитие коммуникативных навыков, особенно у студентов нелингвистических специальностей. Это требует внедрения более гибких и практико-ориентированных методик обучения, направленных на активизацию речевой деятельности обучающихся.

Таким образом, языковой барьер представляет собой сложное многоуровневое явление, включающее лингвистические, психологические и социокультурные компоненты. Его преодоление возможно только при условии комплексного подхода, сочетающего развитие языковых навыков, формирование внутренней мотивации, создание благоприятной образовательной среды и учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Преодоление языкового барьера является одной из ключевых задач современного обучения иностранным языкам. Эффективность данного процесса во многом зависит от сочетания методических подходов, психологической поддержки и активной позиции самого обучающегося. Формирование уверенности в устной речи, развитие внутренней мотивации и систематическая практика общения позволяют существенно снизить влияние барьера и обеспечить успешное овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации.

Литература

1. Абрамова О.В., Бекренева М.П. Исследование коммуникативно-языковых и психологических барьеров при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении // Проблемы современного педагогического образования. 2020.
2. Брем Н.С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 3.
3. Ахметова А.Ж., Гампер Я., Дальбергенова Л.Е. Проблема преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. 2020. Т. 100. № 4.
4. Мороз И.Н. Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных трудностей, возникающих у студентов при изучении иностранного языка // Высшее образование сегодня. 2020. № 11.
5. Brown M., Lee K. Beyond language barriers: Addressing the nonverbal communication gap // Journal of Intercultural Communication Research. 2019. Vol. 48. Issue 4. P. 321-342. <https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1667710>

IRSTI: 14.35.09

Ye. Khavalkhan

Astana International University
Kazakhstan, Astana, havalhanerkegul@gmail.com

BALANCING TRADITION AND INNOVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND ONLINE APPROACHES

Abstract: The article examines the relationship between traditional and online approaches in foreign language teaching methodology within the framework of innovative technologies. The relevance of the study is determined by the widespread use of digital platforms, LMS systems, artificial intelligence tools, and blended learning models in higher education. The aim of the article is to identify the methodological potential of innovative technologies through a comparative analysis of traditional and online instruction. The paper includes an analysis of recent literature and a practical section presented as a pilot experimental model for university students. The findings demonstrate that the strengths of traditional face-to-face instruction and the flexibility of online learning do not contradict each other but complement one another. The most effective solution is a methodologically balanced combination of traditional, online, and blended formats depending on the instructional goal.

Keywords: foreign language, teaching methodology, innovative technologies, online learning, traditional learning, blended learning, digital platform.

Introduction

The methodology of teaching a foreign language has radically changed in recent years, not only in content, but also in organizational terms. Previously, the main part of the teaching process took place in the classroom space, in the form of teacher's interpretation, work with text, exercise and oral response, now this structure includes digital platforms, elements of distance learning, automated assessment, mobile applications, video communication and artificial intelligence tools. Such a change brought the

methodology of teaching a foreign language to a new level, and at the same time required a rethinking of the relationship between tradition and innovation.

Today's student is not just a passive subject who receives information from the teacher. He works in different digital environments, seeks to assimilate the material at his own pace, expects instant feedback and prefers a flexible structure of educational content. However, language learning is not only measured by digital access. Mastering a foreign language means the formation of a complex complex of skills, such as pronunciation, listening, word usage, situational communication, cultural tone, spontaneous response and writing logic. In this sense, the traditional training format has not lost its significance either. Features such as direct communication, simultaneous correction, classroom control, observation of intonation and nonverbal actions retain the value of offline lessons.

Therefore, the current scientific problem is not based on a simple comparison of which traditional and online learning is better, but on what conditions, for what purpose and in combination with what technological means they give high results. This issue is especially relevant for a master's student in the specialty "two foreign languages", because the future researcher and future teacher must present a methodological model worthy of a new generation of students. This article was developed in accordance with the content of Section 3, that is, in the direction of traditions and innovations in the methodology of teaching foreign languages and was directly related to the topic of the master's project.

The purpose of the article is to identify the methodological potential of innovative technologies based on a comparative analysis of traditional and online approaches to teaching a foreign language. The object of the study is the process of teaching a foreign language in a higher educational institution. The subject of the study is the mechanisms of integration of traditional, online and mixed learning formats with innovative technologies. The objectives of the study were to identify current scientific directions in the methodology of teaching a foreign language, compare the specifics of traditional and online formats, analyze modern literature, demonstrate the results of their integration through an experimental model and propose a methodological proposal adapted to the experience of a higher educational institution. The theoretical significance of the study lies in the fact that it shows not the opposition, but the continuity of tradition and innovation, while the practical significance lies in the fact that it allows you to design a foreign language lesson as intended.

Research methods

The study was conducted on the basis of several methods. First of all, through a comparative analysis approach, the priorities and weaknesses of traditional and online learning models were differentiated. Through content analysis, scientific papers published in 2023-2025, devoted to the problems of Foreign Language Teaching, digital transformation, online platforms, blended learning and artificial intelligence were considered. The selection took into account the direct relevance of the articles to the topic, the novelty of the time of publication, the presence of a DOI number and prestige in scientific circulation. The majority of the seven sources used date back to 2023-2025, including international indexed publications. This choice reinforces the article's compliance with scientific requirements. On the basis of highly innovative data, the place of tradition and innovation in the methodology of a modern foreign language has been re-evaluated.

To give the article an experimental character, a model-pilot experimental model for a foreign language lesson was also compiled. This model describes the conditional learning situation for freshmen in higher education. In the structure of the experiment, two groups were considered: the control group was trained in the traditional format, and the experimental group was trained in a mixed-innovative format. In each group, 24 students, a total of 48 students were conditionally enrolled. The duration of training is set at 8 weeks. Academic conversational and short argumentative writing skills in English were chosen as the object of the study. In the control group, the lesson was organized by explanation, work with text, oral response, notebook training and classroom verification. In the experiment group, this content was preserved and added to it stages of preliminary video content in the LMS system, work with a dictionary via Quizlet, rapid test via Google Forms, paired offline discussion, and AI-based initial feedback. The use of vocabulary, grammatical accuracy, freedom of pronunciation, quality of argumentation and completeness of task execution were taken as evaluation criteria. The result was interpreted using a 100-point scale and a 5-point communicative rubric.

Literature review.

One of the Modern Studies in the comparative direction is reflected in the work presented by Mustafa Aydin and Zeynep Genç. Analyzing the experience of online and classroom learning in teaching a foreign language, the authors conclude that "hybrid teaching approaches offer greater effectiveness" [1, 97]. This conclusion is important for modern methodological searches, since language learning is a tendency to perform a language action, and not just to see or listen to material. If the lesson is limited to a full online format, the student sometimes becomes a passive receiver in front of the screen. And if it remains only in the traditional model, the advantages of returning to the material, storing digital signatures, working on a flexible trajectory will weaken. Therefore, the effectiveness of a hybrid or mixed model corresponds to the action nature of the formation of foreign language skills.

Nargiza Babaniyazova, analyzing the intersection of traditional and digital technologies, points out that "the most optimal educational model is a balanced approach" [2, 2161]. The main problem here is not the innovation itself, but its methodological balance. Using a digital tool just for innovation does not improve learning outcomes. Likewise, intrinsic motivation slows down if the digital experience and the desire for autonomy of the current student are not taken into account in the traditional lesson. Therefore, the effective model does not rely on denying one format and absolutizing the other, but on correctly establishing the position of each one. For example, if a short introduction to the explanation of grammar is given in the classroom, and then the student revises the video on the same topic at home, performs a speech exercise in the lesson, and at the end consolidates his knowledge with an online mini-test, the result will be much more stable.

The study by Yusuf Kasimi and Sharife Fidan, dedicated to the problem of artificial intelligence, shows how actively the topic is developing in the international scientific space. They analyze data from Web of Science and cite "there were 1693 EFL AI papers" [3, 269]. This number alone proves that artificial intelligence has become a constant research channel, and not an accidental trend in teaching a foreign language. However, methodical caution is required here. Artificial intelligence helps to present text, point out errors, replenish vocabulary, give quick feedback. But it cannot replace the true communicative activity of a student. Answering a surprise question during a conversation, finding an intonational tone, feeling the cultural and linguistic norm and establishing a semantic connection with a live partner is still fully formed only in an auditory or real interactive environment. Therefore, AI tools should be considered as an assistant editor, trainer, consultant.

Regarding the actual result of online platforms, a research team led by Kateryna Kravchenko analyzed an experimental sample involving 180 students and showed that the result of a group based on "using online platforms (n=90)" was higher than that of a group trained with a traditional system [4, 303]. Such a conclusion is especially important in the field of listening, vocabulary and secondary training. This is because the digital platform allows the student to return to the same material several times, work at their own pace, quickly see the error and monitor the result. But these advantages are not enough for the full formation of language activity. True language competence cannot be said to be fully formed if the student recognizes a word inside the platform and correctly marks it in the test, but cannot use it appropriately in an oral sentence. Therefore, the success of the platform will only bring deep results if it is followed by a period of audience use.

The content close to the Kazakh higher education space is reflected in the study of Gulzhaukhar Kurebayeva and colleagues. The authors define the approach of future teachers to digital transformation and offer the conclusion "digital tools have a positive effect on engagement and motivation" [5, 2253]. This result is especially relevant for a foreign language lesson. Because the modern student not only perceives the content, but is interested in it and wants to work on himself. However, an increase in interest does not automatically mean an increase in language quality. To do this, the teacher must include the digital tool in a specific methodological scenario. For example, a Quizlet-like environment accelerates word memorization, but the vocabulary remains passive if the same vocabulary is not actively circulated later in a pair conversation, small essay, or discussion. Therefore, a skillful methodological link of the teacher is needed between motivation and the language result.

Simona Pecková and Zuzana Slobodová consider the influence of artificial intelligence on language teaching practices in higher education and say that it goes hand in hand with "potential,

opportunities, and also threats" [6, 4]. This opinion suggests that a critical approach to innovative technology is mandatory. Indeed, AI tools perform functions such as Idea Generation, initial text structure, instant translation, and grammatical correction. But if this convenience makes the student dependent on a ready-made solution, then the cognitive depth weakens. Especially in academic writing, when a student presents a machine text with only a little processing, his own trajectory of thinking, logic of argument construction, freedom of language choice may remain invisible. Therefore, when introducing innovative technologies, the assessment also needs to change. The teacher must control not only the final product, but also the plan, initial version, Editing, oral interpretation.

A study led by Vadym Tynnyi, describing the place of distance learning technologies in quality Language Teaching, emphasizes the need for "harmoniously combine classical traditional methods" for their effective application [7, 127]. This conclusion accurately conveys the theoretical core of the continuity of tradition and innovation. The innovation in the methodology of a foreign language is not an exaggeration of the traditional method, but an expansion of its activities. Long-standing methods such as textual prediction, role-playing game, dialogue, pair conversation, dictation, summary, discussion have not lost their relevance today. But when they are combined with Padlet, Moodle, Google Forms, AI chatbot, mobile dictionary, automatic transcription and video analysis, the logic of the lesson deepens. Here, innovative technology is not seen as a separate tool, but as an environment that changes the structural architecture of learning.

Results and discussion.

This sequential analysis of the literature allows you to draw several conclusions. First, traditional learning is important for direct communication, immediate correction, teacher control, and emotional involvement. Second, online and digital tools dominate in terms of flexibility, individual trajectory, return to material, and automated feedback. Thirdly, the true results of innovative technologies are revealed not when they compete with traditional lessons, but when they are used in unity. Fourth, the introduction of AI and digital platforms will not reduce the role of the teacher, but will take it to a new level: he will no longer become just a knowledge provider, but a specialist in compiling a learning scenario, a digital filter, an observer of academic integrity and an organizer of the communicative environment.

The Model-pilot experimental section (Figure 1), which relied on this theoretical basis, also showed the advantages of the mixed model. According to the results of the preliminary diagnostic task, the average indicator of the control group was 57.9 points, the indicator of the experimental group was 58.4 points. This meant that the initial level of the two groups was close to each other. After an eight-week training cycle, the average result of the control group reached 68.1 points, and the result of the experimental group-78.9 points. That is, the increase was observed in the control group by 10.2 points, in the experimental group by 20.5 points. In the 5-point rubric, which measures freedom of pronunciation, the indicator of the control group increased from 2.9 to 3.3, while in the experimental group it increased from 2.8 to 4.0. In terms of subscription quality, the consistency of argumentation, vocabulary richness, and grammatical accuracy were seen much better in the experiment group. Even taking into account attendance activity, in the group that worked with the innovative-mixed model, the indicators of complete completion of the task, timely submission and response to feedback were higher.

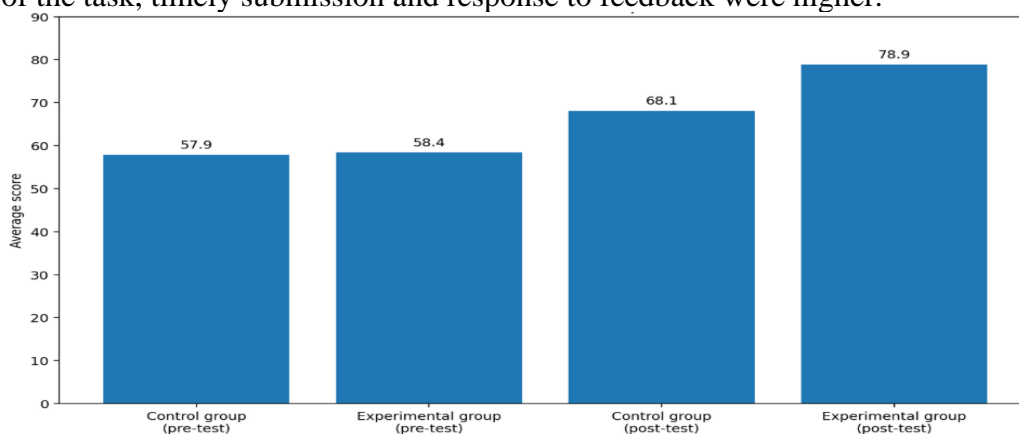


Figure 1 – Results of the model Pilot Experiment

This result should not be interpreted simply as a quantitative priority. The experimental group had the opportunity to prepare for the material in advance, so more classroom time was spent on direct application and communicative activity. For example, the verbal minimum was mastered before the lesson, and in the audience it was actively circulated through dialogue, a small discussion and a situational task. The initial AI-based correction in the subscription reduced the student's technical error and allowed the teacher to focus his time on content feedback. That is, innovation did not displace the teacher, but rather deepened his professional function.

From a practical point of view, such a model can be used in several directions. First, presenting a short video content and keywords related to a new topic before class strengthens the student's initial training. Secondly, in the classroom lesson, the time spent on interpretation decreases, and the space for language activity increases. Third, an instant digital test and AI-based feedback will help create a student's personal Error card. Fourth, in a mixed model, the teacher can clearly see the weaknesses of each student and offer a differentiated task. It is especially useful in multilingual and heterogeneous groups. At the same time, there are also some restrictions. Innovative technology is not equally successful in all cases. Technical accessibility, quality of the internet, digital literacy of the student, a culture of academic integrity, and the ability of the teacher to use the tool as intended remain key factors. If there is too much digital media, the learning content can be scattered. If AI is used uncontrollably, the student's independent thinking is more likely to weaken. Therefore, methodological balance is the main point of this study.

Conclusion

Consideration of the problem of tradition and innovation in the methodology of teaching a foreign language by comparing traditional and online approaches has led to a number of important conclusions. First of all, traditional and online formats are not systems that are put against each other. Each of them effectively performs certain tasks of Language Teaching. While traditional classes are important for direct participation, rapid correction, interactive verbal work and emotional communication, the online environment provides the benefits of material availability, flexibility, independent pace and digital monitoring. The true effectiveness of these two systems is manifested when they are combined pedagogically. The analysis of the literature and the result of the proposed model-pilot experiment showed that the mixed model is methodically more productive. Innovative technologies do not replace the teacher, but restructure his work. The teacher now becomes not just a source of information, but a person who designs the learning scenario, differentiates the digital environment and organizes the student's language activity. The student should also be not just a performer, but an active subject who works on his own trajectory, can critically use digital tools.

References:

1. Aydın M., Genç Z. Academicians' views on foreign language teaching: online distance-learning versus face-to-face instruction // *Encuentro*. 2024. No. 32. P. 86–100. DOI: 10.37536/ej.2024.32.2448.
2. Babaniyazova N. Integration of traditional and digital educational technologies: points of contact and differences in teaching a foreign language // *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*. 2024. No. 55. P. 2161–2173. DOI: 10.54919/physics/55.2024.216kb1.
3. Kasımi Y., Fidan Ş. An Investigation into Artificial Intelligence (AI) in the English as a Foreign Language (EFL) Context // *International Journal of Educational Spectrum*. 2023. Vol. 5, No. 2. P. 269–280. DOI: 10.47806/ijesacademic.1341110.
4. Kravchenko K., Ketsyk-Zinchenko U., Suduk I., Nykyporets S., Cherednychenko V. Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students // *Revista Eduweb*. 2025. Vol. 19, No. 3. P. 303–314.
5. Kurebayeva G., Kulgildinova T., Mussatayeva I., Kenzhigozhina K., Kurebayeva G. Digital transformation in foreign language learning: Perspectives of pre-service teachers in Kazakhstan // *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. 2025. Vol. 8, No. 1. P. 2248–2255. DOI: 10.53894/ijirss.v8i1.4936.
6. Pecková S., Slobodová Z. The use of AI in foreign language teaching at universities – one year later // *CASALC Review*. 2024. Vol. 14, No. 1. P. 4–24. DOI: 10.5817/CASALC2024-1-1.

7. Tynnyi V., Dyachuk N., Soter M., Shastalo V., Orel-Khalik Yu., Prystai H., Maksymchuk B. Distance Learning Technologies in Foreign Language Teaching: Assuring Education Quality // BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2025. Vol. 16, No. 1, Suppl. 1. P. 127–138. DOI: 10.70594/brain/16.S1/11.

МРНТИ: 14.35.09

Т.М. Сыздыкова

Казахский национальный университет имени аль-Фараби
Казахстан, Алматы, syzdykkova24@gmail.com

PROJECT-BASED LEARNING AS A PEDAGOGICAL APPROACH TO FORMING COMMUNICATIVE AND CULTURAL COMPETENCE

In modern foreign language education, Project-Based Learning (PBL) has gained recognition as an effective learner-centered approach that promotes communicative and cultural competence. This paper investigates how PBL facilitates authentic language use, intercultural understanding and learner autonomy through collaborative and contextually meaningful projects. Based on Kazakhstani and international research, the paper highlights PBL's role in enhancing students' fluency, motivation and intercultural understanding. Findings suggest that integrating PBL into Kazakhstan's educational curriculum can bridge the gap between theoretical knowledge and real-life communication. However, successful implementation requires teachers' readiness, institutional support and adaptation to local contexts.

Keywords: Project-Based Learning, communicative competence, cultural competence, Kazakhstan, intercultural communication, learner autonomy, digital pedagogy.

In current language education, the ability to communicate effectively and act appropriately across cultural boundaries has become a fundamental educational goal. Globalization, international academic mobility and multilingual environments demand pedagogical approaches that can move beyond rote memorization and grammatical accuracy. In Kazakhstan, the national education strategy prioritizes communicative competence and intercultural understanding, as reflected in the trilingual education policy. Within this framework, Project-Based Learning (PBL) offers promising means of fostering meaningful language use, creativity and cultural awareness [1–3].

According to Thomas (2000), PBL engages students in complex, authentic tasks that encourage collaboration, problem-solving and linguistic interaction. Baurzhanova (2020) and Mukhtarova (2021) note that PBL's learner-centered structure aligns with Kazakhstan's shift toward competency-based education [1, 8]. Unlike teacher-led instruction, PBL situates language learning within real-life contexts, enabling students to apply theoretical knowledge to practical communicative situations. Internationally, scholars such as Byram (1997), Stoller (2006) and Bell (2010) affirm that project-based environments enhance learners' motivation, autonomy and intercultural competence [3–5].

Project-Based Learning integrates linguistic, cognitive and cultural aspects of education. Studies consistently show that students engaged in project work develop greater fluency, confidence and communicative competence. Baurzhanova (2020) reports that project-based speaking tasks allow learners to express ideas creatively, increasing their motivation to communicate [1]. Tleuzhanova et al. (2022) emphasize that collaborative projects promote social engagement and reduce communication anxiety [13].

From a communicative standpoint, PBL facilitates authentic interaction and negotiation of meaning, which are essential components of communicative competence (Canale & Swain, 1980) [5]. Students engage in tasks like organizing debates, developing multimedia presentations and conducting interviews. Such activities encourage spontaneous language use and pragmatic flexibility.

In terms of cultural competence, PBL supports intercultural awareness by situating learning within global and local cultural frameworks. Byram (1997) defines intercultural competence as the ability to relate to and interact with people from different cultural backgrounds while maintaining one's own cultural identity [4]. In the Kazakhstan context, these projects provide a platform for mutual respect and understanding.

However, successful implementation of PBL in Kazakhstan faces several pedagogical challenges. Niyazova (2021) identifies teacher readiness as a key issue [9]. Institutional barriers such as large class sizes and time constraints also limit opportunities for project-based activities.

Digital tools have further expanded the potential of PBL. Virtual collaboration platforms such as Google Classroom, Padlet, Microsoft Teams and Zoom allow learners to co-construct projects beyond the physical classroom [10]. Digital PBL enhances intercultural competence by giving students opportunities to engage with peers globally.

While Project-Based Learning demonstrates significant pedagogical potential, several limitations should be considered. Much of the existing research relies on qualitative observations, PBL requires substantial instructional time, and learner autonomy may not emerge automatically. Additionally, digital environments may widen technological gaps between students.

This study explored Project-Based Learning as a pedagogical approach to developing communicative and cultural competence in foreign language education within the context of Kazakhstan. Future studies should conduct empirical investigations such as experimental classroom implementations and longitudinal studies.

Overall, Project-Based Learning remains a promising approach, but its successful integration requires contextual adaptation, teacher training and empirical validation.

References

1. Baurzhanova, A. (2020). Developing speaking skills of Kazakhstani students through project-based activities. *Almaty*.
2. Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). The Project Framework. *ELT Journal*, 59(2), 108–116.
3. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century. *The Clearing House*, 83(2), 39–43.
4. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
5. Canale, M., & Swain, M. (1980). *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
6. Daricheva, E. (2021). *Journal of Language Education*, 7(2), 56–64.
7. Fragoulis, I. (2009). *English Teaching Forum*, 47(4), 12–20.
8. Mukhtarova, N. M. (2021). *Language and Education Studies*, 9(1), 75–84.
9. Niyazova, G. (2021). *Language and Education*, 12(3), 88–96.
10. Rahimi, M., & Fathi, J. (2021). *Journal of Educational Technology*, 18(3), 112–124.
11. Stoller, F. (2006). *Project-Based Second and Foreign Language Education*.
12. Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*.
13. Tleuzhanova, R., et al. (2022). *Al-Farabi KazNU*.
14. Tleuzhanova, R., et al. (2023). *Eurasian Journal of Language Studies*.

IRSTI: 16.31.41

D. Igissinova, D. Akhmatkulova, D. Ramazan
Kazakh National Women's Teacher Training University
Kazakhstan, Almaty, diana.igissinova07@mail.ru
Research Supervisor: **M.Z. Mamyrbayeva**

THE USAGE OF ASSOCIATIVE METHOD IN TRANSLATION

Abstract: This paper explores associative methods in translation, based on psycholinguistic foundations, cultural dimensions, and traditions of the Kazakh language. In this study, translation is not a mechanical substitution of words, but a cognitive process that involves associative language networks, cultural memory, emotional experience, and the national world. This study examined the historical roots of associative theory in early psycholinguistic studies and highlighted the contribution of speech action theory to understanding semantic reconstruction in translation, with particular attention to the notion of dynamic equivalence and its reinterpretation as the establishment of associative fields in the target language. This article outlines the Kazakh school of linguistics and its approach to the bilingual

associative system, demonstrating how culturally loaded concepts require functional and culturally sensitive translation strategies. Through theoretical discussions and practical examples of Kazakh-English translation, it concludes that the associative method provides a comprehensive cognitive-cultural framework for modern translation research.

1. Introduction

Translation is no longer understood as a simple, mechanical substitution of words from one language to another. Modern translation theory views it as a complex cognitive and psycholinguistic process in which meaning is not merely transmitted but reconstructed. Associative translation is one of the most intellectually rich approaches in this field, situated at the intersection of linguistics, psychology, and translation studies. It distinguishes that language does not function in isolation but activates a network of related mental connections shaped by culture, experience, and worldview.

Associative translation has demonstrated that for translation to be successful, a reconstruction of equivalent associative fields in the target language is necessary. This perspective aligns with the principle of dynamic equivalence, in which the translator attempts to produce the same psychological and emotional effects on the target audience that the source text evokes in the reader [1, pp. 159–171; 2, pp. 12–24]. This article explores the historical roots, theoretical foundations, and development of association within the framework of Kazakh science, demonstrating how association enriches both translation theory and practice.

2. The origins of the Associative Method

Translators have intuitively relied on association for centuries, but the scientific justification of association began in the early 20th century with the development of psycholinguistics.

One of the first authors of association research was James Deese, whose research on the behavior of words explored how words relate to each other in memory. Deese showed that human cognition operates not through isolated lexical units, but through chains of associations [5, pp. 3–18]. His conclusions laid an important foundation for understanding how translators mentally process meaning.

Even earlier, Herman Kent and Aaron J.'s "Association Test" recorded typical responses to stimulus words, creating one of the first empirical databases of associative norms. [6[6pp.37-45]. These studies show that different people often evoke similar associative responses, revealing common cultural and linguistic patterns.

In the Soviet tradition, the most influential figure was A.A. Leontiev, head of the Moscow School of Psycholinguistics. In his work «The Psychology of Communication», A.A. Leontiev developed the theory of speech activity, arguing that the production and comprehension of speech are forms of intentional human activity mediated by internal cognitive structures [3, pp. 67-89]. According to A.A. Leontiev, meaning is constructed by an associative-oral network-mental system that connects words, images, emotions, and cultural experiences [4, pp. 140-155].

This idea evolved into the concept of the Associative Language Network (AVN) by Yu. N. Karaulov describes a structured "mental map" of language in the speaker's mind. For translators, moving between two Avn requires not only vocabulary knowledge but also a deep understanding of how words function within the conceptual systems of each culture.

3. Theoretical Foundation: Relevance and Dynamic Equivalence

Associative translation shares its intellectual foundation with the theory of dynamic equivalence developed by Eugene Nida. Eugene Nida A. argued that translation should not be a literal copy of a linguistic form, but should aim to produce an equivalent effect. From an associative point of view, this means aligning the associative fields of the source audience and the target audience [1, pp.].

For example, consider the English word "home." Its associative fields include warmth, family, comfort, childhood memories, and safety. In Kazakh, "үй?" (üy) is semantically redundant, but depending on the context, it can evoke various emotional and cultural associations. Literal substitutions can convey expressive meaning, but they do not reproduce the complete associative network.

The Russian literary critic Korny Chukovsky, in his influential book «The Art of Translation», emphasized that translators should capture the "spirit" of words, not their superficial form. K. Chukovsky argued that translation is a creative act in which the translator reproduces emotional resonance [1, pp. 59–

171]. His idea predicts an associative method, emphasizing that words carry a psychological and cultural "aura."

Therefore, associative methods can be understood as a bridge between psycholinguistics and translation theory: it realizes dynamic equivalence by analyzing associative responses.

4. Kazakh School of Associative and Cultural Translation

Kazakhstan has developed a unique approach to associative linguistics, particularly in the study of bilingualism and cultural identity. The Kazakh tradition pays particular attention to how language encodes worldview.

A fundamental intellectual influence is Zhanat Aimauytov, whose studies of Kazakh psychology explored how the mind shapes linguistic expression. [8, pp. 12–130]. While J. Aimauytov was not a translation theorist in the strict sense, his understanding of nationality laid the foundation for later linguistic research.

A leading contemporary scientist is E.D. Suleimenova, whose research on language contact and bilingualism explores how associative structures change in bilingual contexts. [9, pp. 55–78] E.D. Suleimenova argues that in Kazakh-Russian bilingualism, words often develop multi-level associative meanings influenced by both linguistic systems. He describes language as a macro-system that codes for national identity, and associations reflect historical and cultural experiences.

Another researcher, N.V. Dzhanuzakova, studied the associative domain of bilingual speakers. Her research highlighted the cognitive complexity of translation in multilingual societies, where patterns of response to stimuli differ significantly between monolingual and bilingual participants.

5. Association and Functionalist Translation Theory

Functionalist theorists such as Katharina Reiss and Hans Vermeer have argued that translation strategies depend on the purpose of the text [11, pp. 54–76].

Association complements Skopos' theory by asking:

What associative responses are needed for this communication purpose?

Do the target audience share the same cultural background?

For example, in advertising translation:

English slogan:

"Feel the freedom." When translated into Kazakh, the word "freedom" can relate to political independence, historical sovereignty.

6. Examples of Associative Change in Kazakh –English translation

To understand the practical meaning of association, let's consider some culturally loaded Kazakh concepts. In modern translation research, the shift from linguistic equivalence to cognitive function models has significantly altered how translation is conceptualized. Associative thinking serves as a crucial foundation for this development, positioning translation not merely as the mechanical transmission of lexical units, but as a psycholinguistic process.

Early translation theories focused on formal correspondence, but modern approaches, particularly those influenced by psycholinguistics, recognize that language activates associative – linguistic networks in the human mind. These networks include emotional implications, cultural scenarios, conceptual metaphors, and value systems. Therefore, translation becomes a process of reconstructing the associative field of the target language.

1. From Equivalence to Associative Reconstruction. Classical translation theory emphasized equivalence, whether formal or semantic. However, Eugene A. Nida introduced the concept of dynamic equivalence, arguing that translation should have an equivalent effect rather than structural similarity.

From a coherent perspective, dynamic equivalence can be interpreted as:

Reconstruction of equivalent associative networks within a target group.

This shifts the translator's task to:

"What does the dictionary mean?"

"What does this word activate in the reader's cultural and cognitive systems?"

For example:

Example 1: Idiomatic Association

English phrase: "He is a black sheep."

English associative field: social rejection; family shame; moral deviance.

Is the literal translation into Kazakh "original"?

However, this phrase does not automatically evoke the same figurative meaning in Kazakh culture.

Functional associative translation:

"үйдің масқарасы" (family shame).

Here, the translator reconstructs the associative effect, not the image.

2. Psycholinguistic Mechanisms in Translation

The Moscow school, particularly A.A. Leontiev, conceptualized speech as an activity guided by internal cognitive operations. According to A.A. Leontiev's theory of speech activity:

1. Stimuli activate a network of associations.

2. Meaning is processed through cultural memory.

3. The translator reconstructs this network in another language system.

This coincides with the concept of an associative word network (AVN), where each word is associated with:

Emotional experience of a cultural narrative; archetypal state; value judgment.

Therefore, translation is switching between two AVNs.

Example 2: Emotional Tokens

Kazakh word: "жер" (Earth). Value: Land, Earth

Associative network in Kazakh culture:

Homeland of ancestral territory, sacred identity of inheritance [9, pp.

English translation options: Earth, soil, some land, homeland.

In a political or poetic context, "homeland" retains more associative depth than the neutral "earth" [1, pp. 159-171].

In associative thinking, the translator needs to analyze:

What emotional charge does the original word have?

What is the English equivalent that activates such emotional intensity?

3. Literary Translation and Associative Density

Literary texts are often based on a high density of associative ideas – words are more symbolic than purely reference.

Russian critic Korny Chukovsky argued that translators should convey the “aura” of a word [7, pp.]. From an associative perspective, this aura consists of culturally embedded associations.

Example 3: Symbolic Image

Kazakh poetic poem: “Шаңырағың биік болсын!!!”

Literal translation: “May your Shanyraq rise!!!”

However, “Shanyraq” has associations such as family, continuity, ability, prosperity, and spiritual center.

Possible associative translation: “May my family prosper under a strong and solid roof.”

Here, the explanation helps to reconstruct the associative meaning for English readers unfamiliar with nomadic culture.

7. Interdisciplinary applications

Associative methods yield results beyond literary translation. Sociolinguistics.

Different social groups produce different associative patterns. Age, education, and regional origin influence response networks by influencing how transfers are received.

8. Perspectives of famous scholars and Critical Evaluation

Scientists have differing evaluations of association. Proponents argue that it humanizes the theory of translation by focusing on cognition and cultural identity [9, pp. 110–118]. E.D. Suleimenova emphasizes that without understanding the associative system of a nation, translation can become culturally superficial.

Critics warn that associative analysis can be subjective. Not all associations are universal, and empirical testing is needed to avoid overgeneralization. However, advances in corpus linguistics and psycholinguistic experiments are providing increasingly reliable data.

In general, association enriches translation theory by integrating psychological understanding and linguistic analysis.

9. Conclusion

Association represents a complex evolution in translation theory. It has its roots in early psychological research [5;6] by Dees and Kent Herman. N. And Rozanov and Aaron J., whose work was improved upon by Leontiev's theory of phonetic activity and further developed in Kazakh linguistics by scientists such as e. D. Suleimenova and N. V. Dzhanuzakova, describe translation as a cognitive and cultural act.

Translation is not merely about conveying words, but about reconstructing the mental world. Words function as nodes in an associative linguistic network shaped by history, culture, and identity. Therefore, successful translation requires sensitivity to these networks and the ability to reproduce them in another linguistic system.

In a globalized yet culturally diverse world, association is a constant challenge for translators, scientists, and even artificial intelligence systems attempting to connect languages without losing meaning. This reminds us that language resides in the mind, not in dictionaries.

Association represents a complex evolution in translation theory. It has its roots in early psychological research [5;6] by Dees and Kent Herman. N. And Rozanov and Aaron J., whose work was improved upon by Leontiev's theory of phonetic activity and further developed in Kazakh linguistics by scientists such as e. D. Suleimenova and N. V. Dzhanuzakova, describe translation as a cognitive and cultural act.

References

1. Eugene A. Nida. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
2. Eugene A. Nida., & Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
3. Leontiev, A. A. (1974). *Psychology of Communication*. Moscow: Nauka.
4. Leontiev, A. A. (1981). *Language and Speech Activity*. Moscow.
5. Deese, James (1965). *The Structure of Associations in Language and Thought*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
6. Kent, Herman H., & Rosanoff, Aaron J. (1910). A Study of Association in Insanity. *American Journal of Insanity*, 67, 37–96.
7. Chukovsky, Kornei (1964). *The Art of Translation*. Moscow: Progress Publishers.
8. Aimauytov, Zhanat (1926). *Psychology*. Tashkent.
9. Suleimenova, E. D. (1992). *Language Contact and Bilingualism*. Almaty.
10. Dzhanuzakova, N. W. (2000). Associative Fields in Bilingual Speakers. Almaty.
11. Reiss, Katharina, & Vermeer, Hans J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

IRSTI: 16.41.99

B.K. Beisenbekova

IT school-lyceum No 50,
Kazakhstan, Semey, honey_ray-92@mail.ru

M.Kerbeztaeva

Zharkyn secondary school,
Kazakhstan, Semey, unknown_mis@mail.ru

TYPES OF WRITING TASKS FOR SUMMATIVE ASSESSMENT IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract. Summative assessment plays a crucial role in evaluating learners' writing competence in secondary education. Different types of writing tasks are used to measure students' linguistic accuracy, coherence, and ability to express ideas in various communicative contexts. This article explores the main

types of writing tasks used in summative assessment, their pedagogical value, and their effectiveness in assessing learners' English writing skills. The study is based on a qualitative analysis of current assessment practices and relevant academic literature. The findings show that task variety improves validity, reliability, and learner engagement in assessment.

Keywords: Summative assessment, writing tasks, secondary education, English language teaching, assessment design, writing skills

Introduction

Writing is one of the most important productive skills in language learning. In secondary schools, assessing writing is essential for understanding students' overall language proficiency. Summative assessment refers to evaluation conducted at the end of a learning period to measure students' achievement.

In English language teaching, writing tasks in summative assessment are designed to evaluate grammar accuracy, vocabulary use, coherence, cohesion, and communicative effectiveness. However, teachers often face challenges in selecting appropriate task types that reflect both curriculum goals and students' real abilities.

This article aims to analyze the main types of writing tasks used in summative assessment in secondary schools and their effectiveness in evaluating students' writing competence.

Literature Review

Researchers emphasize that writing assessment should reflect both form and meaning. According to Hyland writing is a social and cognitive process that requires learners to produce meaningful texts in context [1]. Brown highlights that effective assessment should include a variety of task types to measure different aspects of writing ability [2].

Weigle argues that writing assessment must ensure validity and reliability, which can be achieved through task diversity. In modern pedagogy, summative writing tasks are often aligned with communicative language teaching principles, focusing on real-life writing situations such as essays, emails, and reports [3]. Recent studies in Kazakhstan's updated education system also show a shift toward criterion-based assessment, where students are evaluated using clear descriptors and rubrics [4].

Methodology

This study is based on qualitative document analysis. The research involved reviewing:

Secondary school English textbooks (Excel and English plus)

Sample summative assessment tasks for unit and module

The collected data were analyzed to identify the most common types of writing tasks and their assessment purposes. The tasks were categorized based on their communicative function and cognitive demand.

Discussion

The analysis identified several common types of writing tasks used in summative assessment:

1. **Descriptive Writing Tasks:** Students describe people, places, objects, or events. These tasks assess vocabulary range and ability to organize ideas logically.

2. **Narrative Writing Tasks:** Learners write stories or personal experiences. These tasks evaluate creativity, sequencing skills, and use of past tenses.

3. **Informal Writing Tasks:** Such as emails, messages, or diary entries. They assess students' ability to use appropriate tone and everyday language

4. **Formal Writing Tasks:** Including essays, reports, and articles. These tasks test critical thinking, argument development, and academic writing skills.

5. **Instructional Writing Tasks:** Students write instructions or procedures. These tasks assess clarity, coherence, and logical sequencing.

The findings show that combining different task types improves the fairness and validity of assessment. However, students often struggle with formal and argumentative writing due to limited vocabulary and insufficient practice.

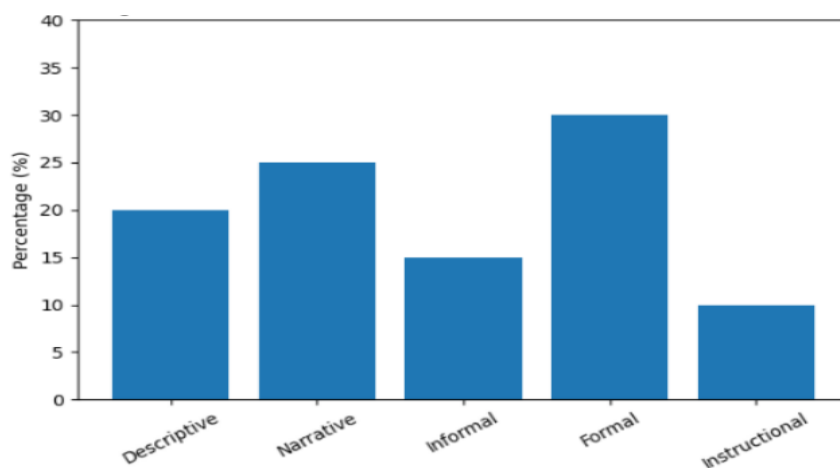


Figure1 – The result of the qualitative document analysis

Conclusion

Writing tasks in summative assessment are essential tools for measuring students' language proficiency in secondary schools. A variety of task types allows teachers to assess different dimensions of writing ability, including creativity, accuracy, and communicative effectiveness.

The study concludes that balanced integration of descriptive, narrative, formal, and informal writing tasks enhances assessment quality. Teachers should also provide clear rubrics and practice opportunities to improve students' performance in summative writing tasks.

References

1. Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Longman.
2. Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
3. Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
4. Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*.
5. Ministry of Education of Kazakhstan (updated curriculum guidelines, various years).

МРНТИ: 14.35.09

А.М. Бейсембаева, А.Ш. Джартыбаева

Шәкәрім университет

ПК, г. Семей, ainashmufty78@gmail.com, asema.dz.80@gmail.com

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Современное образование предъявляет высокие требования к владению английским языком как инструментом академической и профессиональной коммуникации. Для студентов владение иностранным языком необходимо не только для успешного обучения, но и для будущей профессиональной деятельности в условиях глобализированного мира [1]. Однако традиционные методы обучения, основанные на адаптированных учебных текстах и стандартных упражнениях, не всегда обеспечивают полноценное развитие навыков, необходимых для реального общения. Аутентичные материалы – это тексты, аудио- и видеоресурсы из реальных источников (газеты, журналы, книги, фильмы, музыка, интернет-сайты и т.д.), созданные носителями языка для естественной коммуникации друг с другом, – представляют собой эффективное средство преодоления этих ограничений [2].

Использование аутентичных материалов позволяет студентам:

- развивать языковую компетенцию;
- расширять профессиональный словарный запас;
- формировать социокультурное понимание;

- осваивать когнитивные стратегии обработки информации на иностранном языке [3].

Исследования показывают, что аутентичные материалы способствуют развитию навыков критического мышления, понимания текстов в контексте и применения профессиональной лексики. Современные подходы включают:

1. Проектный метод – студенты выполняют задания на основе аутентичных материалов: составляют презентации, эссе, отчёты.

2. Метод критического анализа текста – учащиеся оценивают структуру текста, аргументацию, использованные языковые средства [6].

3. Интеграция всех видов деятельности – чтение, аудирование, говорение и письмо в рамках одного аутентичного материала, что повышает мотивацию и способствует комплексному развитию навыков [5].

Работа с аутентичными материалами активизирует ряд когнитивных процессов:

- Семантическая обработка – анализ значения слов и выражений в контексте;
- Синтаксический анализ – понимание структуры предложений и текста в целом;
- Интерпретация и выводы – формирование собственного понимания материала;
- Метапознание – отслеживание и оценка собственного процесса понимания [4].

Психолингвистические исследования показывают, что регулярное взаимодействие с аутентичными материалами улучшает способность к имплицитному усвоению грамматических структур и устойчивых выражений, а также способствует автоматизации восприятия иностранного языка.

На основе вышеизложенных теоретических положений рассмотрим конкретные ресурсы и методы их применения в учебном процессе. Для обеспечения комплексного развития навыков у студентов используются разнообразные аутентичные материалы. К таким ресурсам относятся статьи из BBC News, The Economist и National Geographic, которые предоставляют актуальные тексты разной сложности и тематической направленности. В качестве аудиовизуальных материалов применяются видеолекции и подкасты, такие как TED Talks, BBC Learning English и NPR Podcasts, которые позволяют студентам развивать навыки аудирования и понимания речи носителей языка. Задания, связанные с этими материалами, включают выделение ключевых идей, обсуждение содержания в группах, пересказ, написание эссе и выполнение проектных заданий. Цель таких упражнений заключается в интеграции языка с профессиональной сферой студентов, а также в развитии аналитических и коммуникативных навыков. Методика преподавания включает этапы: подготовка, работа с материалом, закрепление, рефлексия. Преподаватель направляет студентов, задаёт вопросы, помогает интерпретировать сложные фразы и культурные реалии, а также оценивает понимание материала.

В качестве иллюстрации описанных подходов приведём конкретные примеры применения аутентичных материалов в учебном процессе в зависимости от уровня языковой подготовки студентов.

На начальном уровне (A1–A2) эффективным инструментом служат материалы платформы BBC Learning English, в частности серия «6 Minute English», представляющая собой короткие диалоги ведущих на доступные повседневные темы. Работа с данным форматом предполагает аудирование текста, фиксацию незнакомых лексических единиц и последующий пересказ содержания в парах. Параллельно могут использоваться упрощённые новостные тексты формата Metro, направленные на развитие навыков извлечения фактической информации посредством ответов на вопросы типа Who? What? Where? When?

На среднем уровне (B1–B2) целесообразно обращение к видеолекциям платформы TED Talks, в частности к выступлению К. Робинсона «Do schools kill creativity?», которое отличается чёткой аргументационной структурой и богатым лексическим содержанием. Студентам предлагается просмотр с субтитрами, выделение ключевых тезисов, групповое обсуждение и написание эссе с выражением собственной позиции. В качестве дополнительного аудиоматериала рекомендуется подкаст NPR «How I Built This», содержащий аутентичную профессиональную речь и способствующий формированию навыков восприятия естественного темпа говорения носителей языка.

На продвинутом уровне (C1–C2) наиболее продуктивным представляется использование аналитических статей издания *The Economist*, например материалов по тематике искусственного интеллекта и рынка труда. Работа с подобными текстами включает анализ авторской аргументации, подготовку презентаций и участие в академических дискуссиях. Документальные тексты *National Geographic*, отличающиеся насыщенной научной лексикой, могут служить основой для написания аннотаций (abstract), что формирует у студентов навыки академического письма на иностранном языке.

Использование аутентичных материалов обладает рядом преимуществ. Во-первых, они способствуют формированию реального понимания иностранного языка, так как предоставляют студентам доступ к естественной речи и текстам, созданным носителями языка. Во-вторых, работа с такими материалами позволяет освоить профессиональную лексику, необходимую для будущей деятельности. Кроме того, аутентичные материалы повышают мотивацию студентов и их вовлечённость в учебный процесс, а также способствуют развитию критического мышления и когнитивных навыков.

Однако внедрение аутентичных материалов связано с определёнными трудностями. Для студентов начального уровня такие материалы могут оказаться слишком сложными для понимания, что требует предварительной подготовки преподавателя и адаптации заданий под уровень группы. Также необходимо учитывать возможные проблемы в восприятии культурных и профессиональных реалий, отражённых в тексте или аудиовизуальном материале. Преподавателю важно грамотно направлять студентов и обеспечивать поддержку в процессе работы с аутентичными ресурсами, чтобы минимизировать сложности и повысить эффективность обучения.

Использование аутентичных материалов следует организовывать систематически, постепенно увеличивая сложность текстов и разнообразие источников. Перспективы их дальнейшего применения включают интеграцию цифровых ресурсов, реализацию совместных проектов с международными партнёрами, применение материалов в междисциплинарных курсах, а также исследование эффективности аутентичных материалов в различных когнитивных и возрастных группах. Преподавателям рекомендуется адаптировать материалы под уровень студентов, сочетать различные форматы – текстовые, аудиальные и видеоресурсы, использовать задания на анализ, обсуждение и создание собственного контента, а также уделять особое внимание культурным аспектам и профессиональной лексике, отражённой в аутентичных материалах. Такой подход позволит максимально эффективно интегрировать изучаемый язык в профессиональную и образовательную среду студентов.

Использование аутентичных материалов на уроках английского языка для студентов является эффективным инструментом формирования языковой, социокультурной и профессиональной компетенции. Аутентичные материалы способствуют развитию критического мышления, когнитивных навыков, автоматизации языковых структур и повышают мотивацию к изучению языка. Систематическое включение аутентичных материалов в образовательный процесс обеспечивает непрерывную языковую практику и способствует разностороннему развитию коммуникативной компетенции студентов, готовя их к реальной профессиональной и социальной коммуникации на английском языке.

Литература

1. Иванова, Н. В. Использование аутентичных материалов в обучении иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2021.
2. Петрова, С. А. Социокультурная компетенция студентов: теория и практика. – СПб.: Питер, 2019.
3. Сидорова, Е. Ю. Аутентичные тексты как средство формирования профессиональной лексики. – Журнал «Иностранные языки в вузе», 2020. – № 4. – С. 45–52.
4. Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. – Harlow: Pearson, 2015.
5. Nation, I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

IRSTI: 14.25.09

I.M. Dyussekeneva
Shakarim University,
Kazakhstan, Semey, indiradyusekeneva@mail.ru
A.E. Nigmatollayeva
Shakarim University
Kazakhstan, Semey, nigmatollaevaajgerim@gmail.com

THE IMPACT OF AUTHENTIC MEDIA DISCOURSE TEXTS ON LEARNERS' ENGAGEMENT IN EFL CLASSROOMS

Keywords: authentic media texts, media discourse, learner engagement, EFL teaching, English classrooms

Introduction

In English language teaching, there is a growing interest in using authentic materials to make lessons more connected to real-life communication. Many traditional textbooks contain simplified language that does not always reflect how English is used outside the classroom. This can reduce students' interest and limit their ability to understand real communicative situations.

Authentic media texts, such as online news, social media content, videos, and blogs, present natural language and current topics that are familiar to learners. Media discourse allows students to see how English functions in real contexts and how language is shaped by purpose and audience. For this reason, media-based materials are increasingly used in English language classrooms.

Learner engagement plays an important role in successful language learning. When students are actively involved in lesson activities, they tend to participate more, show greater interest, and demonstrate better learning outcomes. Although previous studies indicate that authentic materials can increase learners' motivation, there is still limited research focusing specifically on how authentic media texts influence learner engagement in EFL classrooms, particularly in the context of Kazakhstan.

The purpose of this study is to examine the impact of authentic media texts on learners' engagement during English lessons. The findings of the study may help English teachers better understand the role of media discourse in creating more engaging and effective learning environments.

Research aim and objectives

The aim of this study is to explore the impact of authentic media texts on learner engagement in EFL classrooms. Specifically, the study seeks to:

1. examine changes in students' behavioural engagement, including participation in pair and group work, frequency of voluntary responses, and involvement in classroom discussions;
2. analyse learners' emotional engagement, and focusing on interest

Literature Review

Recent studies confirm the pedagogical value of authentic media texts in EFL classrooms and their positive influence on learner engagement. Research conducted in Kazakhstan shows that the use of real-world media materials such as online articles, videos, and audio resources increases students' motivation, attention, and interest in English lessons [1], [5]. Teachers note that authentic content makes learning more relevant and meaningful, which encourages active participation and confidence among learners [1], [4]. Media-based materials are also seen as effective tools for connecting classroom language learning with real-life communication [3].

Several studies emphasize that authentic media texts support not only motivation but also active and critical engagement. Gabdullina et al. report that students exposed to digital authentic materials demonstrate higher levels of participation, collaboration, and persistence compared to those working with traditional textbooks [2]. Similar findings are reported in classroom-based studies, where learners showed greater involvement when completing tasks based on authentic video and audio materials [7]. These

activities encourage discussion, interaction, and shared problem-solving, which contributes to stronger behavioral engagement [2], [7].

International research supports these findings and highlights the cognitive and emotional benefits of authentic materials. Studies show that authentic texts stimulate deeper processing of language and increase learners' interest when tasks are properly scaffolded [6]. Digital storytelling and media-based listening activities have also been shown to enhance emotional engagement and sustain learners' attention in EFL contexts [8]. At the same time, researchers note that successful implementation depends on teacher support and appropriate task design, as authentic texts may be linguistically challenging if used without guidance [3], [6].

Overall, existing literature suggests that authentic media discourse texts positively influence learner engagement in EFL classrooms by increasing relevance, interaction, and motivation. However, effective use of such materials requires pedagogical planning and teacher readiness to ensure that engagement is maintained rather than reduced due to task difficulty [3], [4].

Materials and Methods

Research Design

The study employed a qualitative descriptive research design to explore the influence of authentic media discourse texts on learners' engagement in EFL classrooms. This approach was selected to focus on learners' classroom participation, involvement, and attitudes rather than on quantitative measurement. The research was conducted during regular English lessons without experimental manipulation.

Participants

The participants were first-year undergraduate students studying English as a foreign language at a higher education institution in Kazakhstan. The learners' English proficiency ranged from A2 to B1. All participants were involved in the study as part of their regular coursework and were informed about the purpose of the research.

Materials

The instructional materials consisted of authentic media discourse texts selected from open online sources. These included short online news articles, social media posts, video clips, and blog excerpts related to the lesson topics. The materials were current, culturally appropriate, and suitable for the learners' language level. Adapted textbook materials were not used.

Procedure

The study was conducted over a period of two weeks during regular English lessons. Authentic media texts were integrated into reading, listening, and speaking activities. Students completed tasks such as guided discussions, short written reflections, group work, and opinion-sharing activities based on the media content. The teacher provided guidance and support when necessary.

Data Collection

Data were collected through classroom observation and brief learner reflections. Learner engagement was examined based on students' participation in activities, willingness to communicate, and involvement in discussions. No standardized tests or quantitative questionnaires were administered.

Data Analysis

The collected data were analysed descriptively. Classroom observations and learner reflections were reviewed to identify recurring patterns related to behavioural, emotional, and cognitive engagement. The results were interpreted in relation to the research focus and existing literature on authentic media use in EFL classrooms.

Results

Table 1 – Learner engagement observed during media-based lessons (approximate percentages)

Type of engagement	Indicators	Approximate percentage of students	Observed outcomes
Behavioural engagement	Active participation in pair/group work	~75%	Most students participated actively in collaborative tasks and discussions.
	Voluntary responses	65%	Learners answered questions without prompting more often than during textbook-based lessons.

	Initiative (role-plays / mini-presentations)	30%	Several students independently initiated short speaking activities related to media topics.
Emotional engagement	Visible interest (attention, body language, reactions)	70%	Students showed positive emotional responses such as smiling, leaning forward, and sharing opinions.
	Positive attitudes in reflections	80%	The majority described the materials as «real» and «useful» reporting greater willingness to speak English.

Classroom observations indicated increased learner engagement during media-based lessons. Approximately 75% of students actively participated in pair and group activities, while about 65% volunteered responses more frequently compared to textbook-based classes. Around 30% of learners independently initiated short role-plays or mini-presentations related to the media topics. Emotional engagement was also evident: nearly 70% of students demonstrated visible interest through attentive body language and active opinion sharing, and approximately 80% expressed positive attitudes in their written reflections, describing the materials as “real” and “useful.” Overall, the findings suggest that authentic media texts contributed to higher behavioural involvement and more positive emotional responses during English lessons.

Discussion

The observed increases in behavioural and emotional engagement (see Table 1 and Results paragraph) provide empirical grounding for the interpretations that follow. The findings show that authentic media texts can increase engagement in multiple ways, which matches prior work in Kazakhstan and beyond [1], [2], [3], [7], [8]. In particular, the improved participation and livelier discussions confirm reports that media-based tasks make lessons feel more relevant and stimulate behavioural engagement [1], [2]. Students’ emotional responses - interest, enjoyment, and willingness to express opinions - echo results reported by digital storytelling and media-task studies [8].

Cognitive engagement was visible when students worked to interpret authentic discourse (headlines, mismatch of register, implied meanings). This supports the idea that authentic texts push learners to process language more deeply, especially when tasks include scaffolding and peer support [6]. However, the classroom also showed the common challenge noted in the literature: authentic texts can be demanding. A few students mentioned difficulty with vocabulary and fast speech, which aligns with concerns about cognitive load if materials are not adapted or supported [3], [6]. That is why teacher guidance during tasks seemed crucial - where the teacher scaffolded vocabulary and modelled strategies, students coped better and remained engaged.

Practical constraints also appeared. The short two-week period limited the depth of skill change; most effects were on engagement and attitude rather than measurable language gains. This fits previous cautions that short interventions mainly affect motivation and participation, while longer or more structured programs are needed to show stable proficiency gains [2], [3]. In addition, the study relied on observations and self-reports; without a control group or standardized measures, claims about effectiveness remain tentative.

Overall, the qualitative outcomes align with the reviewed studies: authentic media discourse increases relevance and interaction, but success depends on teacher preparation, task design, and careful scaffolding [1], [3], [4], [6].

Conclusion

The use of authentic media texts in four 90-minute lessons led to clearer student engagement: increased behavioural participation, positive emotional reactions, and deeper cognitive effort during tasks. These effects were observed through classroom notes and brief student reflections (see Table 1). For classroom practice, teachers should select short, level-appropriate media items, provide explicit scaffolding (pre-teach key vocabulary, model headline reading, give guiding questions), and prefer interactive tasks (pair work, jigsaw, short debates) to sustain behavioural engagement. Given the qualitative design and short duration of this study, the results concern engagement and learner attitudes rather than demonstrable gains in language proficiency. Future research should use longer interventions,

include comparison groups, and incorporate simple quantitative measures (e.g., participation logs, short pre/post tests) to verify the impact on language outcomes.

References

1. Kulakhmetova M.S., Daulbaeva K.M. Authentic media materials for increasing motivation in foreign language teaching // Bulletin of Shokan UalikhanovKokshetau University. Philological series. – 2024. – № 2. – P. 248–259.
2. Gabdullina Z., Yelubayeva P., Nemtchinova E., Kunakova K., Kulzhanbekova G. Integrating digital authentic materials in ESP classrooms: effects on Kazakh students' language proficiency and student engagement // Forum for Linguistic Studies. – 2024. – Vol. 6, No. 4. – P. 300–315.
3. AskarZh.D., Smakova K.M., AukhadiyevaZ.Zh., Alimbayeva D.A. Benefits and challenges of integrating media literacy in EFL classrooms: a quantitative study // Scientific and Pedagogical Journal Bilim. – 2025. – № 4. – P. 43–54.
4. Akhmetova A.A., Beissembayeva G.Z. Navigating media literacy challenges in higher education EFL courses: insights from student behaviors and pedagogical strategies // Bulletin of Shokan UalikhanovKokshetau University. Philological series. – 2024. – № 1. – P. 214–228.
5. Zhambylkyzy M., Molotovskaya O.V. Authentic materials in teaching English // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Philology series. – 2021. – Vol. 136, No. 3. – P. 138–147.
6. Latifah U., Mulyono H., Zulaiha S., AdinulFalah Z., Rosita R. The impact of authentic materials on EFL learners' speaking motivation and anxiety: a project-based learning approach // Discover Education. – 2025. – Vol. 4. – Art. 430.
7. Budiharti S., Saefullah H., Mobit M. EFL students' engagement in authentic materials-based online jigsaw reading activity // JIIP – JurnalIlmiahIlmuPendidikan. – 2022. – Vol. 5, No. 11. – P. 5082–5086.
8. Wang W., Zheng L., Zhang J. Effect of online digital storytelling on the comprehension of authentic listening materials and engagement of junior high school EFL learners // Scientific Reports. – 2026. – Art. 36913.
9. Merkish N.E. Analysis of authentic media texts for professional training of international relations students // Science for Education Today. – 2021. – № 6. – P. 161–178.

IRSTI: 16.01.45

D.A. Toleugazina

Shakarim University

Kazakhstan, Semey, dilnaztoleugazina20@mail.ru

ROLE-PLAYING AS AN EFFECTIVE METHOD FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION AWARENESS IN ENGLISH LEARNERS?

Abstract: In contemporary English as a foreign language (EFL) education, the development of intercultural communication awareness (ICA) has become an essential objective alongside linguistic competence. Traditional instructional approaches often fail to prepare learners for authentic intercultural interaction. This study investigates the effectiveness of role-play and game-based learning activities in fostering intercultural communication awareness and vocabulary development among high school EFL learners. The research employed a classroom-based action research design with 18 students from Grades 8 and 9 at an education center in Kazakhstan. A mixed-methods approach was used, combining vocabulary pre- and post-tests, classroom observations, video recordings, and student feedback questionnaires. The findings indicate that role-play activities significantly enhanced learners' vocabulary retention, motivation, and willingness to communicate, while also promoting empathy, cultural sensitivity, and appropriate communicative behavior. The study concludes that role-play is a pedagogically effective strategy for integrating intercultural learning into secondary EFL classrooms and preparing students for real-life communication in multicultural contexts.

Key-words: role-play games, miming, native speaker, game-based learning, speaking, communication, intercultural communication, methods, approaches.

Introduction

In the context of globalization, effective communication across cultures has become an essential competence for learners of English as a foreign language (EFL). Contemporary language education extends beyond the acquisition of grammatical structures and lexical knowledge, emphasizing the development of intercultural communication awareness (ICA), which enables learners to understand, interpret, and respond appropriately in intercultural interactions. Consequently, English language instruction must aim to develop both linguistic competence and intercultural sensitivity.

In the Kazakhstani educational context, the development of intercultural communicative competence is particularly important due to increasing international communication and academic mobility. Research shows that integrating cultural components into English language teaching helps learners understand both their own culture and foreign cultural norms, promoting tolerance and effective communication [1].

Modern research also highlights the importance of technology-mediated interaction. Online communication and collaborative learning environments enable students to engage in authentic intercultural exchanges and develop awareness of cultural differences through real-life communication experiences [2].

Traditional approaches to language teaching, which primarily focus on mechanical repetition and written exercises, are often insufficient to prepare learners for authentic communication. To achieve meaningful learning outcomes, modern pedagogy increasingly advocates the use of interactive and student-centered methods that promote active participation, reflection, and creativity. Among such methods, role-playing has been identified as a particularly effective instructional technique. By simulating real-life communicative situations, role-play allows learners to practice language functions, adopt diverse social roles, and explore cultural perspectives within a supportive learning environment.

Furthermore, role-playing contributes to reducing learners' anxiety and fear of speaking by shifting attention from the individual to the assigned role. This process fosters confidence, empathy, and openness toward other cultures. Intercultural learning requires not only cultural knowledge but also attitudes of curiosity, openness, and respect. Role-play facilitates the development of these attitudes through experiential and emotionally engaging learning experiences.

Previous research has demonstrated the effectiveness of role-playing in improving learners' speaking skills and motivation (Samsibar & Wahyuddin Naro, 2018; Thao, 2013; Susanti, 2007). However, despite substantial evidence of its linguistic and affective benefits, the potential of role-playing to foster intercultural communication awareness-particularly among high school EFL learners remains underexplored. Addressing this gap, the present study investigates the role of role-play activities in developing students' intercultural communication awareness in the EFL classroom.

The study examines the cognitive, verbal, non-verbal, and sociocultural effects of role-play activities and seeks to answer the following research question: To what extent can role-play activities enhance intercultural communication awareness among high school EFL students?

Literature Review

The development of intercultural communication awareness is widely acknowledged as a fundamental component of effective foreign language education. Byram conceptualized intercultural competence as an integrated framework comprising knowledge, skills, and attitudes that enable individuals to interact appropriately and effectively with people from different cultural backgrounds [4]. Within this framework, language learning is understood as a process of social and cultural engagement rather than solely linguistic acquisition.

Contemporary scholars emphasize the significance of interactive and experiential learning methods, particularly role-playing, in fostering intercultural understanding [5]. Role-play provides learners with opportunities to participate in simulated communicative situations that reflect authentic social interactions. Through these activities, students are encouraged to consider multiple cultural perspectives, reflect on values, and develop empathy, thereby strengthening both communicative competence and intercultural awareness.

Empirical studies support the pedagogical value of role-playing in EFL contexts. Samsibar and Wahyuddin Naro conducted a quantitative pre-experimental study in Indonesia to examine the impact of

role-play on students' speaking performance [6]. Their findings revealed a statistically significant improvement in post-test scores compared to pre-test results, indicating that role-playing effectively enhanced both speaking proficiency and learner motivation. These results suggest that role-play fosters active engagement and meaningful language use.

Similar findings were reported by Thao, who investigated the use of role-play in improving students' speaking skills. The study demonstrated that role-playing activities increased learners' participation, encouraged spontaneous communication, and improved pronunciation and fluency. The researcher concluded that role-play creates meaningful communicative contexts that support both linguistic development and learner confidence [7].

The study highlighted the role of creativity and imagination in reducing learners' anxiety and creating a non-threatening learning environment. Such conditions are conducive to the development of intercultural awareness, as learners are encouraged to express themselves freely and explore diverse social roles.

Susanti further reported that role-playing activities helped junior high school students overcome shyness and speaking anxiety, leading to increased participation and confidence [8]. These findings align with the notion that role-play enables learners to experiment with identity, adapt to varied communicative contexts, and critically reflect on cultural norms and assumptions.

In addition, pedagogical research by Aplatunov emphasizes that role-playing integrates cognitive, emotional, and behavioral learning processes [9]. By engaging learners in active role adoption, role-play facilitates experiential understanding of cultural behaviors and promotes empathy, tolerance, and cultural sensitivity – core elements of intercultural communication awareness.

Pedagogical research consistently emphasizes that educational games are not merely entertaining activities but purposeful instructional tools that contribute to learners' cognitive, emotional, and communicative development. Skatkin argued that every didactic game must be designed to achieve specific educational objectives and to support the development of students' intellectual and psychological functions [10]. In foreign language education, this implies that games should be systematically integrated into instruction as a means of developing linguistic competence, thinking skills, and social interaction rather than serving only recreational purposes.

Similarly, Sivanovskaya highlighted play as a leading form of activity in childhood, shaping personality development, communication skills, and social behavior [11]. Through play-based activities, learners develop curiosity, initiative, and cooperation, which are essential for effective language learning. This perspective is closely aligned with Vygotsky's theory of the zone of proximal development, in which play creates a social space where learners internalize communicative norms, social roles, and patterns of interaction, thereby promoting both cognitive and personal growth [12].

Within modern EFL pedagogy, these theoretical foundations underpin the concept of game-based learning, where educational games function as tools for motivation, creativity, and experiential learning. Role-play, dialogue simulations, taboo games, and mime activities engage learners both emotionally and intellectually. Such emotional involvement facilitates memory retention, encourages authentic language use, and supports deeper acquisition of vocabulary and cultural meanings.

Elkonin further described play as a form of learning that integrates motivation, cognition, and the development of voluntary behavior [13]. From this perspective, role-play serves as an integrative pedagogical method that combines linguistic practice with psychological engagement and social interaction. Consequently, role-playing activities provide learners with opportunities to explore cultural contexts, practice communicative strategies, and develop intercultural communication awareness through meaningful and emotionally rich experiences.

In summary, existing literature consistently demonstrates that role-playing is an effective instructional strategy for enhancing speaking proficiency, motivation, and intercultural sensitivity. However, limited research has focused specifically on its role in developing intercultural communication awareness among high school EFL learners. Therefore, the present study seeks to contribute to this area by examining the pedagogical potential of role-play in promoting intercultural communication awareness in secondary education.

Methodology

The study was conducted at Zerdeli Education Center in Semey, Kazakhstan, where the researcher teaches English to middle and high school learners. The participants were students from Grades 8 and 9, aged between 13 and 15, who studied English as a foreign language. Their proficiency levels ranged from A2 to B1 according to the Common European Framework of Reference for Languages. A total of 18 students took part in the research voluntarily during regular English lessons.

The study employed a classroom-based action research approach, focusing on the effectiveness of role-play and interactive language games in developing learners' vocabulary and intercultural communication awareness. The research combined qualitative observation with quantitative comparison of vocabulary learning outcomes to understand both linguistic and motivational effects.

Data were collected using several tools:

- Teacher observation notes and video recordings of classroom activities;
- Student feedback questionnaires to assess motivation, engagement, and perceived learning;
- Pre-test and post-test vocabulary quizzes to measure improvement in word retention and usage.

The materials included a series of role-play scenarios, dialogue games, taboo games, and crocodile (mime) games designed around thematic vocabulary units. Each activity encouraged active participation, contextual language use, and communication in pairs or small groups.

The research was carried out over four weeks during regular English lessons.

1. Pre-test: Students completed a short vocabulary test to identify baseline knowledge.
2. Implementation stage: Each week focused on one type of interactive game. Role-play sessions were emphasized, as they integrated both vocabulary practice and intercultural elements – students acted out real-life situations such as “At the Airport,” “In a Café Abroad,” or “Meeting Foreign Friends.”
3. Post-test: At the end of the experiment, students completed another vocabulary test and reflection form to evaluate their progress and attitudes.

Data Analysis

Quantitative data from vocabulary tests were analyzed by comparing pre-test and post-test mean scores, while qualitative data from observations and reflections were examined thematically. The analysis focused on three main outcomes:

1. Vocabulary retention and usage;
2. Learner motivation and engagement;
3. Evidence of intercultural awareness through role understanding and communication behavior.

The results indicated that role-play games were the most effective and engaging method among the tested techniques. Students demonstrated higher motivation, better vocabulary retention, and greater willingness to communicate compared to traditional memorization tasks. The interactive nature of role-playing made learning contextual, emotional, and culturally meaningful, confirming its pedagogical value in developing both language skills and intercultural communication awareness.

Results and discussion

The results of the study indicate that role-play activities had a positive and multifaceted impact on students' language learning and intercultural communication awareness. Quantitative analysis of vocabulary pre- and post-tests demonstrated noticeable improvement in students' lexical retention and contextual usage. This finding suggests that vocabulary learned through interactive and situational practice was more effectively internalized than vocabulary acquired through traditional memorization tasks.

Qualitative data obtained from classroom observations, video recordings, and student feedback further revealed increased learner motivation, engagement, and willingness to communicate. During role-play activities, students participated more actively, demonstrated reduced anxiety, and showed greater confidence in expressing themselves in English. These outcomes support Skatkin's assertion that well-designed didactic games stimulate intellectual and emotional development when aligned with clear educational objectives [10].

In addition, students exhibited emerging indicators of intercultural communication awareness. They demonstrated sensitivity to social norms, appropriate use of politeness strategies, and awareness of non-verbal communication cues during simulated intercultural situations. Such behaviors align with

Vygotsky's view of play as a space for internalizing social roles and communicative patterns, as well as with Elkonin's understanding of play as an activity that integrates cognition, motivation, and behavioral regulation [13].

The findings also confirm Sivanovskaya's emphasis on play as a formative activity that develops cooperation, initiative, and communicative competence. Through role-play, students were not only practicing language structures but also engaging with the cultural meanings embedded in communication. This experiential engagement enabled learners to understand language as a social and cultural phenomenon rather than as an isolated system of rules.

Overall, the results demonstrate that role-play functions as an effective pedagogical tool that bridges linguistic development and intercultural learning. By creating emotionally engaging and socially meaningful contexts, role-play enhances vocabulary acquisition, fosters learner motivation, and promotes intercultural communication awareness. These findings reinforce the theoretical claims presented in the literature and highlight the pedagogical value of integrating role-play into secondary EFL instruction.

The present study investigated the effectiveness of role-play and game-based learning activities in developing intercultural communication awareness and vocabulary competence among high school learners of English as a foreign language. In response to the research question, the findings demonstrate that role-play activities contribute positively to both linguistic development and intercultural learning in the EFL classroom.

Conclusion

The results illustrated that students who participated in role-play and interactive games demonstrated improved vocabulary retention, increased motivation, and a greater willingness to communicate in English. Moreover, qualitative evidence revealed that learners developed emerging intercultural communication awareness, reflected in their use of appropriate verbal and non-verbal behavior, sensitivity to social norms, and ability to adopt different cultural roles during simulated communicative situations. These outcomes confirm that role-play enables learners to experience language as a social and cultural practice rather than as a purely linguistic system.

The findings support established pedagogical theories emphasizing the educational value of play and experiential learning. Consistent with the views of Skatkin, Vygotsky, Elkonin, and other scholars, role-play created emotionally engaging and cognitively meaningful learning environments that fostered active participation, reduced anxiety, and encouraged cooperation. By integrating linguistic practice with cultural context, role-play functioned as an effective bridge between language learning and intercultural communication awareness.

Despite the limited sample size and short duration of the study, the results provide valuable pedagogical implications for EFL teachers. Role-play represents a flexible and practical instructional method that can be adapted to various topics, proficiency levels, and educational settings. Incorporating role-play into secondary EFL instruction can enhance students' communicative competence and better prepare them for real-life communication in multicultural contexts.

Future research may involve larger participant groups, longer intervention periods, and more detailed statistical analysis to further explore the long-term impact of role-play on intercultural communicative competence. Nevertheless, the present study confirms that role-play is a powerful pedagogical tool for integrating intercultural awareness into EFL teaching and promoting meaningful, student-centered learning.

References

1. Kasymova, G. (2016). Developing intercultural communicative competence in the context of Kazakhstani educational environment. *Eurasian Journal of Philology: Science and Education*, 160(2), 34–39.
2. Lin, W. C., Shie, J. S., & Holmes, P. (2017). Enhancing intercultural communicative competence through online foreign language exchange: Taiwanese students' experiences. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 73–88.
3. Trinh, A. H., & Dinh, H. (2024). Language and home-culture integrated online learning curriculum for developing intercultural communicative competence. *Journal for Multicultural Education*, 18(1), 77–93. <https://doi.org/10.1108/JME-09-2023-0097>

4. Byram, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence* / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
5. Kramsch, C. *Culture in foreign language teaching* / C. Kramsch. – London: Routledge, 2013. – 200 p.
6. Samsibar, N., Naro, W. *The effect of role play on students' speaking ability* / N. Samsibar, W. Naro. – 2018.
7. Thao, N. T. *Using role play to improve speaking skills* / N. T. Thao. – 2013.
8. Susanti, R. *The use of role play in teaching speaking* / R. Susanti. – 2007.
9. Aplatunov, V. *Role-playing games in education* / V. Aplatunov. – 2003.
10. Skatkin, M. N. *Didactics of secondary school* / M. N. Skatkin. – Moscow: Prosveshchenie, 1980. – 319 p.
11. Sivanovskaya, N. *Game activity in learning process* / N. Sivanovskaya. – [s. a.].
12. Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes* / L. S. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.
13. Elkonin, D. B. *Psychology of play* / D. B. Elkonin. – Moscow: Pedagogika, 1978 – 304 p.

ҒТАХР: 14.07.07

А.Е. Жаспанова

Ғылыми жетекші: И.М. Дюсекенева

Шәкәрім университеті

ҚР, Семей қ., alya.zhaspanva@gmail.com

9-11 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ПІКІРТАЛАС ӘДІСТЕРІ АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың сын тұрғысынан ойлау қабілетін дамыту маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Сын тұрғысынан ойлау тұлғаның ақпаратты талдау, салыстыру, дәлелдеу және қорытынды жасау қабілеттерін қамтиды. Бұл дағдылар оқушылардың оқу үдерісінде ғана емес, сонымен қатар олардың болашақ өмірінде де маңызды рөл атқарады.

Педагогикалық зерттеулерде сын тұрғысынан ойлауды дамытуда белсенді оқыту әдістерінің, соның ішінде пікірталас әдістердің тиімділігі атап өтіледі [3; 4]. Ағылшын тілі сабақтары коммуникативтік бағыттылығына байланысты оқушылардың пікір алмасу, өз көзқарасын білдіру және оны дәлелдеу дағдыларын дамытуға бағытталған қолайлы педагогикалық орта болып қарастырылады [3]. Осыған байланысты, зерттеу жұмысының практикалық бөлімі ағылшын тілі сабақтарында пікірталас әдістерін қолдану негізінде 9-11 сынып оқушыларының сын тұрғысынан ойлау қабілетін дамыту тиімділігін тәжірибебелік тұрғыда тексеруге бағытталған.

Зерттеу әдістемесі және ұйымдастырылуы

Зерттеу 9 және 11 сынып оқушылары арасында жүргізілді. Эксперименттік жұмыстар үш кезеңді қамтыды: анықтаушы, қалыптастырушы және бақылау кезеңдері.

Анықтаушы кезеңде оқушылардың сын тұрғысынан ойлау деңгейі бастапқы диагностика арқылы айқындалды. Қалыптастырушы кезеңде пікірталас әдістерге негізделген жаттығулар кешені оқу үдерісіне енгізілді. Бақылау кезеңінде алынған нәтижелер салыстырмалы талдаудан өткізіліп, олардың өзгеріс динамикасы сараланды.

Зерттеудің әдістемелік негізі сын тұрғысынан ойлаудың құрылымдық компоненттеріне (талдау, бағалау, синтез, рефлексия) сүйенеді [5; 6]. Пікірталас әдістерді іріктеу RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) технологиясының стратегияларымен үйлесімді түрде жүзеге асырылды және оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін жоғарылатуға мүмкіндік береді [3; 7].

Зерттеу барысында келесі ғылыми – педагогикалық әдістер кешені қолданылды:

- педагогикалық бақылау – оқушылардық оқу үдерісіндегі танымдық және коммуникативтік белсенділігін жүйелі түрде қадағалау;
- оқу әрекетін талдау – оқушылардың орындаған тапсырмалары мен жазбаша және ауызша жауаптарын мазмұндық тұрғыда сараптау;
- оқушылардың жауаптарын бағалау – алдын ала белгіленген бағалау критерийлер негізінде оқушылардың жауаптарын бағалау;
- салыстырмалы талдау – зерттеудің бастапқы және қорытынды кезеңдердің көрсеткіштер мен нәтижелердің, салыстыру және саралау арқылы өзгеріс динамикасын айқындау.

Бұл әдістер кешені оқушылардың сын тұрғысынан ойлау деңгейін объективті бағалауға және зерттеу нәтижелерін сенімді талдауға мүмкіндік берді [5].

Сын тұрғысынан ойлау деңгейін бағалау критерийлері

Оқушылардың сын тұрғысынан ойлау деңгейін анықтау мақсатында келесі бағалау критерийлері қолданылды:

1. Пікірді тұжырымдау қабілеті – оқушының берілген тақырып бойынша өз көзқарасын логикалық тұрғыдан жүйелі және мағынасына сай түсінікті түрде жеткізе алу;
2. Аргументация және дәлелдеу дағдылары – өз пікірін негіздеу барысында дәлелдер мен мысалдарды орынды қолдануы, тұжырымдарын негіздей алуы;
3. Талқылауға қатысу белсенділігі – оқу үдерісіндегі пікірталасқа белсенді қатысуы, өзге пікірлерді қабылдай алуы және оларға сыни тұрғыдан жауап беруі.

Сын тұрғысынан ойлау деңгейлері (бағалау сипаттамасы)

Әрбір критерий бойынша бағалау үш деңгейде жүзеге асырылды:

- Төмен деңгей – оқушының пікірін тұжырымдауы фрагментарлы сипатта болады, дәлелдерді жеткіліксіз немесе негізделмеген; ақпаратты талдау және бағалау дағдылары әлсіз; өз көзқарасын жеткізу мен түсіндіруде қиындықтар байқалады, талқылауға қатысуы пассивті.
- Орта деңгей – оқушы өз пікірін ашық білдіреді және оны ішінара негіздейді; ақпаратты талдау және бағалау кезеңдері көрініс табады, алайда дәлелдері толық немесе жүйеленбеген; талқылауға қатысуы тұрақсыз, жауаптары көбіне сипаттамалық деңгейде қалады.
- Жоғары деңгей – оқушы өз пікірін логикалық тұрғыдан жүйелі түрде тұжырымдайды және дәлелдер арқылы негіздейді; ақпаратты сыни тұрғыдан талдайды, бағалайды және қорытынды жасайды; балама көзқарастарды ескере отырып оларды салыстыра алады; өз ойын нақты және дәлелді түрде түсіндіреді, талқылауға белсенді қатысады.

Бұл критерийлер Р. А. Фасіоне ұсынған сын тұрғысынан ойлаудың негізгі компоненттеріне (interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, self-regulation) сәйкес келеді [5].

Анықтаушы кезең

Бастапқы кезеңде жүргізілген педагогикалық бақылау нәтижелері оқушылардың басым бөлігінде сын тұрғысынан ойлау дағдыларының жеткілікті деңгейде қалыптаспағанын көрсетті. Оқушылардың бірқатары өз пікірін тұжырымдауда қиындықтарға тап болды, жауаптары көбінесе қысқа, жүйесіз және жеткілікті дәрежеде негізделмеген сипатта болды.

Алынған нәтижелер келесідей деңгейлер бойынша жіктелді:

- төмен деңгей – 45%;
- орта деңгей – 40%;
- жоғары деңгей – 15%.

Аталған көрсеткіштер оқушылардың дәлелдеу, талдау және талқылауға қатысу дағдыларын одан әрі дамыту қажеттілігін айқындайды. Анықтаушы кезеңнің нәтижелері сын тұрғысынан ойлау деңгейінің бастапқы жағдайын белгілеуге және кейінгі қалыптастырушы жұмыстың мазмұны мен бағытын нақтылауға мүмкіндік берді [6].

Қалыптастырушы кезең

Қалыптастырушы кезең барысында оқу үдерісінде келесі пікірталас әдістері негізделген жаттығулар кешені жүйелі түрде қолданылды. Бұл жаттығулар оқушылардың белсенді қатысуына, өз пікірін білдіруіне және дәлелдеуіне бағытталды.

Сабақ барысында келесі пікірталас әдістері оқу үдерісінде қолданы:

1. Agree / Disagree тапсырмалары

Оқушыларға белгілі бір тұжырым ұсынылып, олар өз көзқарасын білдіруімен қатар, оны дәлелдеу міндетін жүзеге асырды. Аталған әдіс оқушылардың өз ұстанымын негіздеу дәлелдерді іріктеу және балама пікірлерді талдау дағдыларын дамытуға бағытталған [3].

2. Mini-debate (шағын дебаттар)

Оқушылар екі топқа бөлініп, берілген тақырып бойынша қарама-қарсы пікірлерді қорғады. Шағын дебаттар оқушылардың дәлелдеу, салыстыру және бағалау дағдыларын дамытуға ықпал етеді [4; 7].

3. Think–Pair–Share әдісі

Аталған әдіс бойынша оқушылар алдымен жеке ойланып, кейін жұпта талқылау жүргізіп, соңында сынып алдында өз пікірін ұсынды. Бұл стратегия RWCT технологиясының маңызды элементтерінің бірі болып табылады және ойды жүйелеуге ықпал етеді [3].

4. Топтық талқылау (round table discussion)

Оқушылар шағын топ ішінде пікір алмасып, берілген мәселе бойынша ортақ шешімге келуге тырысты. Топтық талқылау оқушылардың коммуникативтік өзара әрекеттесуін күшейтіп және ынтымақтастық дағдыларының кеңінен ықпал етеді [8].

Жоғарыда аталған әдістерді жүйелі қолдану оқушылардың коммуникативті белсенділігін арттырып, өз ойын жүйелі түрде жеткізуіне мүмкіндік берді. Қалыптастырушы кезең барысында аталған пікірталас әдістерін мақсатты түрде енгізу арқылы оқушылардың сын тұрғысынан ойлау деңгейінің біртіндеп өсуіне оң әсер етті.

Бақылау кезеңі және нәтижелер

Қалыптастырушы кезең аяқталған кейін оқушылардың сын тұрғысынан ойлау деңгейіне қайта бағалау жүргізілді. Қайта диагностика нәтижелері бойынша көрсеткіштердің оң бағытта өзгергенін аңғартты.

Алынған мәліметтер бойынша деңгейлер келесідей болды:

- төмен деңгей – 15%;
- орта деңгей – 50%;
- жоғары деңгей – 35%.

Бұл нәтижелер оқушылардың сын тұрғысынан ойлау дағдыларда белгілі бір ілгерілеудің бар екенін көрсетеді. Нәтижелерді талдау салыстырмалы талдау барысында бірқатар өзгерістер анық байқалды. Атап айтқанда, төмен деңгейдегі оқушылар саны едәуір қысқарып, керісінше жоғары деңгейдегі оқушылар үлесі артты. Сонымен қатар, оқушылардың пікір білдіру белсенділігі күшейіп өз көзқарастарын негіздеу барысында дәлелдерді қолдану дағдыларының жақсарғаны байқалды.

Пікірталас әдістер оқушылардың тек тілдік дағдыларын ғана емес, сонымен қатар логикалық ойлау, талдау және дәлелдеу қабілеттерін дамытуға ықпал ететіні анықталды. Сын тұрғысынан ойлаудың негізгі көрсеткіштерінің (талдау, бағалау, дәлелдеу) айтарлықтай өсуі зерттеу гипотезасын растайды: пікірталас әдістердің мақсатты қолданылуы 9-11 сынып оқушыларының сын тұрғысынан ойлау деңгейін жоғарылатады.

Қосымша әсер ретінде оқушылардың ауызекі сөйлеу белсенділігі, тілдік дәлдігі және коммуникативтік құзыреттілігі де артып, бұл сын тұрғысынан ойлауды дамытудың жанама нәтижесі болып табылды. Бұл нәтижелер ағылшын тілі сабақтарындағы пікірталас жұмыстың оқушылардың танымдық және коммуникативтік қабілеттерін кешенді дамытатынын растайды [3; 8].

Қорытынды

Жүргізілген тәжірибелік жұмыс ағылшын тілі сабақтарында пікірталас әдістерді қолданудың тиімділігін көрсетті. Бұл әдістер оқушылардың сын тұрғысынан ойлау дағдыларын дамытуға, олардың оқу үдерісіне белсенді қатысуына және өз пікірін дәлелді түрде жеткізуіне мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері пікірталас әдістерге негізделген жаттығулар кешенін оқу үдерісінде қолдану оқушылардың танымдық және коммуникативтік қабілеттерін дамытуға ықпал ететінін көрсетеді. Осылайша, ағылшын тілі сабақтарында пікірталас әдістерді жүйелі түрде қолдану оқушылардың сын тұрғысынан ойлауын дамытуда тиімді құралдардың бірі болып табылады.

Алынған нәтижелер Қазақстан мектептерінде жаңартылған білім беру мазмұны аясында RWCT технологиясы мен пікірталас әдістердің интеграциясын одан әрі дамытуға негіз бола алады [3; 7].

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрі. (2018). Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы № 604 бұйрық. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017669>
2. Орынбай, Б. Т. (2025). Важность развития критического мышления на занятиях английского языка через использование упражнений, основанных на чтении. *Universum: психология и образование*, 4(130). <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhnost-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka-cherez-ispolzovanie-uprazhneniy-osnovannyh-na-chtenii>
3. Батырханова, Г. Б. (2019). Развитие критического мышления на уроках английского языка. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-na-urokah-angliyskogo-yazyka>
4. Мусина, Ж. А. (2018). Развитие критического мышления на уроках английского языка. Вестник ИНЕУ. http://vestnik.ineu.edu.kz/files/articles/old/article_511.pdf
5. Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
6. Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
7. Даумова, З. С. (2021). Развитие критического мышления обучающихся на уроках английского языка. В сб.: Обновление содержания образования предполагает... (Алтынсаринские чтения).
8. Сейдалиева, Г. О. (2024). Развитие навыков критического мышления посредством использования академического письма на уроках английского языка. Бюллетень педагогического университета им. Абая.

ҒТАХР: 14.35.09

А.М. Салимова, А.А. Жумабай

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,

РҚ, Алматы қ.

Ғылыми жетекші: **М.З. Мамырбаева**

6-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН ДАМУҒА ҮШІН ИНТЕРВАЛДЫ ҚАЙТАЛАУДЫ ҚОЛДАНУ (LESSON STUDY ТӘСІЛІ НЕГІЗІНДЕ)

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде шетел тілін меңгерудің негізгі компоненттерінің бірі – сөздік қорды тиімді дамыту. Оқушылар жаңа сөздерді тез ұмытып қалуы – жиі кездесетін мәселе. Осыған байланысты интервалды қайталау (spaced repetition) әдісі ерекше маңызға ие.

Зерттеудің мақсаты мен міндеттері

Мақсаты:

Lesson Study тәсілі негізінде интервалды қайталауды қолдану арқылы 6-сынып оқушыларының сөздік қорын дамыту.

Міндеттері:

- оқушыларға жаңа ақпараттың есте сақтау процессін түсіндіру;

- оқушылардың сөздерді есте сақтау деңгейін анықтау;

- интервалды қайталау әдісін сабақтарға енгізу;

- Lesson Study циклін ұйымдастыру;

- нәтижелерді талдау.

Әдістеме:

Зерттеу барысында Lesson Study кезеңдері қолданылды: жоспарлау, өткізу, бақылау, талдау және жетілдіру.

Сөздіктерді қайталау кестесін құру және жетілдіру **ЖОСПАРЛАУ, ТАЛҚЫЛАУ ЖӘНЕ НӘТИЖЕЛЕР**

Зерттеу жүргізу үшін сыныпты таңдау барысында ғылыми жетекшімен кеңесе отырып, 6-сынып оқушылары таңдалды. Сыныпта 20 оқушы бар: 10 ұл, 10 қыз. Жоғары деңгейлі оқушылар – 6, орта деңгей – 10, төмен деңгей – 4.

Сыныптың білім сапасы – 72%. Оқушылардың оқу белсенділігі мен бәсекелестік деңгейі орташа. Зерттеу жұмысына осы сыныпты таңдаудың себебі – бақылау барысында оқушылардың сөздік қорды меңгеруде қиындықтарға тап болуы. Кейбір оқушылар сөздерді шатастырды, ал кейбірінде жаңа сөздерді жаттауға қызығушылық төмен болды.

Осыған байланысты оқушылардың қызығушылығын арттыру үшін **интервалды қайталау (spaced repetition)** және цифрлық, ойын әдістерін қолдану шешілді.

Әдістеме:

Зерттеу барысында Lesson Study әдісінің негізгі кезеңдері қолданылды:

жоспарлау → өткізу → бақылау → талдау → жетілдіру.

Зерттеу нысаны ретінде 6-сынып (20 оқушы) алынды. Оқушылар деңгейі:

- жоғары – 6
- орта – 10
- төмен – 4

Оқушылардың сөздік қорды меңгеруде қиындықтары байқалғандықтан, интервалды қайталау және ойын (геймификация) элементтері енгізілді.

Әр сабақта А (жоғары), В (орта), С (төмен) деңгейлі оқушылар үшін жеке критерийлер белгіленді.

Зерттеу барысы

Зерттеу барысында 15 сабақ өткізілді. Әр сабақта интервалды қайталау кезең-кезеңімен енгізілді (1-күн, 2-күн, 4-күн, 7-күн).

1–3 сабақтар

Алғашқы сабақтарда жаңа сөздер енгізіліп, ойын әдістері арқылы бекітілді.

Нәтижесінде:

- А деңгей – сөздерді еркін қолданды[Разрыв обтекания текста]
- В деңгей – жақсы нәтиже көрсетті[Разрыв обтекания текста]
- С деңгей – қызығушылығы артты[Разрыв обтекания текста]

4–6 сабақтар

Жазылым, қайталау және ойын әдістері енгізілді.

Нәтижесінде:

- оқушылардың жазу дағдылары жақсарды[Разрыв обтекания текста]
- қателер саны азайды[Разрыв обтекания текста]
- сөздерді есте сақтау деңгейі артты

7–10 сабақтар

Сөздік қорды қолдану, диалог және мәтінмен жұмыс жүргізілді.

Нәтижесінде:

- сөйлеу дағдылары дамыды[Разрыв обтекания текста]
- оқушылар белсенділігі артты

11–15 сабақтар

Оқу, жазу және презентация жұмыстары жүргізілді.

Нәтижесінде:

- оқушылар өз ойын еркін жеткізе бастады[Разрыв обтекания текста]
- төмен деңгейлі оқушылардың да белсенділігі артты

Нәтижелер

Зерттеу нәтижесінде келесі өзгерістер байқалды:

- оқушылардың сөздерді есте сақтау қабілеті жақсарды;[Разрыв обтекания текста]
- оқу мотивациясы артты;[Разрыв обтекания текста]
- сөйлеу және жазу дағдылары дамыды;[Разрыв обтекания текста]

- барлық деңгейдегі оқушыларда ілгерілеу байқалды; [Разрыв обтекания текста]
- әсіресе төмен деңгейдегі оқушылардың белсенділігі артты.

Интервалды қайталау әдісі сөздерді ұзақ уақыт есте сақтауға мүмкіндік беретіні дәлелденді.

ҚОРЫТЫНДЫ

Зерттеу нәтижесінде интервалды қайталау және ойын әдістері оқушылардың сөздік қорын дамытуда тиімді екені анықталды.

Бұл әдістер:

- есте сақтауды жақсартады
- мотивацияны арттырады
- сөйлеу дағдыларын дамытады

Lesson Study барысында барлық деңгейдегі оқушылар оң нәтиже көрсетті.

Нәтижелер

Интервалды қайталау әдісі оқушылардың сөздерді есте сақтауын жақсартты және оқу мотивациясын арттырды.

Бұл әдіс сөздік қорды дамытуда тиімді және болашақта кеңінен қолдануға ұсынылады. Сонымен қатар балаларға үйретілген жағдайда олардың емтиханға дайындықтарын арттыруға себін тигізеді.

Әдебиеттер

1. Bulletin of the Kazakh-American Free University. (2014). Ust-Kamenogorsk: Inc. Retrieved from <https://vestnik-kafu.info/pdf/vestnik-2014-2.pdf> P.178
- 2 Khasanova, G. N. (2020). Research work on the English language on the topic: "Using an interactive service LearningApps.org when learning English and its impact on the success of learning topics." Republic of Bashkortostan.
- 3 Kurtukova, O. V., & Uskova, E. V. (2023). Using the Learning Apps resource in English lessons at the initial level of education, taking into account the style of perception of information in a student. Kazan. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/473/17701>
- 4 Nikishina, I. V. (2007). Innovative pedagogical technologies and the organization of educational and methodical processes at school: The use of interactive forms and methods in the learning process of students and teachers. Volgograd: Uchitel, Inc.
- 5 Passov, E. I. (2019). Methodology as a science of the future. A short version of the new concept. St. Petersburg: Zlatoust, Inc. P.120
- 6 Schmitt, N. (2008). Teaching vocabulary. Pearson Education, Inc.
- 7 The LearningApps service. [Electronic resource]. Retrieved from <http://LearningApps.org>
- 8 Traxler, J. (2015). ICTD research - Is it about right? Observatory for Responsible Research and Innovation in ICT. Retrieved from <http://responsibleinnovation.org.uk/torrii/resource-detail/1028> P.55
- 9 Wallace, M. (2008). Teaching vocabulary. Pearson Education, Inc.

3 СЕКЦИЯ: ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫ МЕН ТЕХНОЛОГИЯЛАР

СЕКЦИЯ 3: ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

МРНТИ: 14.01.11

З. Р. Сабитова

Сарканский многопрофильный колледж
Казахстан, г. Саркан, zarina.sabitova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение

Современное общество характеризуется интенсивным развитием информационных технологий и глобализацией коммуникационных процессов. В условиях цифровой трансформации изменяются не только формы передачи информации, но и сама образовательная парадигма. Образовательная среда становится открытой, мобильной и технологичной.

Изучение иностранных языков в XXI веке невозможно представить без использования цифровых ресурсов. Интернет предоставляет доступ к аутентичным материалам, международному взаимодействию и глобальному образовательному пространству. В этой связи актуализируется необходимость научного осмысления педагогического потенциала цифровых технологий и разработки методически обоснованных подходов к их внедрению.

Целью данной статьи является анализ возможностей цифровых образовательных ресурсов в обучении иностранным языкам и определение перспектив их дальнейшего развития.

1. Теоретические основы цифровизации языкового образования

Цифровизация образования предполагает внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс с целью повышения его эффективности и доступности. В методике преподавания иностранных языков цифровые технологии рассматриваются как средство формирования коммуникативной компетенции, включающей:

- языковую компетенцию (лексика, грамматика, фонетика);
- социолингвистическую компетенцию;
- дискурсивную компетенцию;
- стратегическую компетенцию;
- межкультурную компетенцию.

Использование цифровых ресурсов способствует реализации коммуникативного и деятельностного подходов в обучении. Обучающийся становится активным субъектом образовательного процесса, а преподаватель – организатором и координатором учебной деятельности.

Кроме того, цифровая образовательная среда обеспечивает реализацию принципов:

- интерактивности;
- вариативности;
- индивидуализации;
- автономности обучающихся;
- непрерывности обучения.

2. Классификация и функциональные возможности цифровых ресурсов

Цифровые образовательные ресурсы можно классифицировать по их функциональному назначению.

2.1. Обучающие платформы

Позволяют организовать систематическую работу по изучению языка, включают тесты, упражнения, автоматическую проверку.

2.2. Мультимедийные ресурсы

Видеофрагменты, подкасты, интерактивные презентации способствуют развитию навыков аудирования и восприятия аутентичной речи.

2.3. Мобильные приложения

Используются для тренировки лексики и грамматики в формате микролёрнинга. Позволяют учиться в любое время и в любом месте.

2.4. Виртуальные коммуникационные среды

Обеспечивают реальное общение с носителями языка, проведение онлайн-уроков и международных проектов.

2.5. Инструменты искусственного интеллекта

Позволяют анализировать речь, исправлять ошибки, формировать персонализированные задания.

Каждая группа ресурсов выполняет определённую дидактическую функцию и должна использоваться с учётом целей урока.

3. Методические модели использования цифровых технологий

3.1. Смешанное обучение (Blended Learning)

Сочетание традиционных методов и онлайн-ресурсов позволяет оптимально распределять учебную нагрузку и повышать эффективность усвоения материала.

3.2. Перевёрнутый класс

Теоретический материал изучается самостоятельно с использованием цифровых ресурсов, а аудиторное время посвящается практике, обсуждению и коммуникативным заданиям.

3.3. Проектное обучение

Обучающиеся создают цифровые проекты: видеоролики, презентации, подкасты, онлайн-блоги. Это развивает творческое мышление и навыки командной работы.

3.4. Адаптивное обучение

Цифровые платформы позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения в зависимости от уровня знаний обучающегося.

4. Влияние цифровых технологий на развитие языковых навыков

Развитие аудирования

Использование видеоматериалов и подкастов формирует навыки восприятия живой речи, различных акцентов и интонационных моделей.

Развитие говорения

Онлайн-конференции и виртуальные диалоги создают условия для реального общения.

Развитие чтения

Работа с электронными текстами, гиперссылками, онлайн-статьями расширяет кругозор обучающихся.

Развитие письма

Инструменты автоматической проверки способствуют формированию навыков письменной коммуникации.

5. Педагогические преимущества цифровых технологий:

Повышение учебной мотивации;

Индивидуализация обучения;

Доступ к мировым образовательным ресурсам;

Развитие самостоятельности и ответственности;

Формирование цифровой грамотности;

Цифровая среда позволяет организовать непрерывное обучение и расширить образовательное пространство за пределы аудитории.

6. Проблемы и ограничения

Несмотря на значительные преимущества, цифровизация сопровождается рядом трудностей:

- неравномерный уровень технического обеспечения;
- недостаточная цифровая компетентность преподавателей;
- риск поверхностного усвоения материала;
- снижение уровня живого общения;
- информационная перегрузка обучающихся.

Для минимизации данных рисков необходимо методически грамотное внедрение технологий и постоянное повышение квалификации педагогов.

7. Перспективы развития цифрового языкового образования

Перспективными направлениями являются:

- интеграция искусственного интеллекта;
- развитие виртуальной и дополненной реальности;
- создание адаптивных образовательных систем;
- использование аналитики учебных данных;
- развитие международных онлайн-проектов.

Цифровые технологии будут продолжать трансформировать образовательную среду, делая её более гибкой и персонализированной.

Заключение

Цифровые образовательные ресурсы представляют собой мощный инструмент модернизации обучения иностранным языкам. Их использование способствует формированию коммуникативной компетенции, развитию межкультурного взаимодействия и повышению мотивации обучающихся.

Однако эффективность цифровых технологий зависит от их педагогической целесообразности и методической грамотности применения. Важно соблюдать баланс между традиционными формами обучения и инновационными цифровыми инструментами.

Таким образом, цифровизация языкового образования является неотъемлемой частью современного образовательного процесса и открывает широкие перспективы для дальнейшего развития.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – 2-е изд., доп. – М.: Логос, 2010. – 384 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2012. – 272 с.
4. Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 215 p.
5. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 410 p.

A. Zhaksylyk

M.Kh. Dulaty Taraz University

The Republic of Kazakhstan, Taraz, zhaksylykaigerim10@gmail.com

Scientific supervisor E.A. Есенбаева

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE TRANSLATION PROCESS: A HUMANITIES PERSPECTIVE

Abstract. This article examines the participation of artificial intelligence (AI) in the translation process from a humanities perspective. The translation process is analyzed through the stages of comprehension, interpretation, and re-encoding, highlighting the capabilities and limitations of AI at each stage. Key areas of analysis include the human factor in translation, cultural codes, authorial intention, and issues of responsibility.

Keywords: translation process, artificial intelligence, humanities analysis, meaning, cultural code, translator

Today, translation is considered not merely a linguistic task but a complex humanities process bridging cultures and meanings. The development of information technologies has enabled the active integration of artificial intelligence into this process. Machine translation systems are widely used in everyday practice, increasing both the speed and accessibility of translation.

However, the essence of the translation process goes beyond simply transferring text from one language to another. According to Eugene Nida, translation is primarily “a humanitarian act aimed at ensuring semantic and cultural equivalence” [1; 45]. From this perspective, the participation of AI in translation presents a complex and controversial issue for the humanities.

The aim of this article is to analyze the role of AI in the translation process through the lens of the process itself and to evaluate it from a humanities perspective.

Translation studies regard the translation process as a complex activity consisting of several interconnected stages. Komissarov divides the translation process into “understanding the source text, interpreting it, and reconstructing it in the target language” [2; 129].

The first stage is comprehension. At this stage, the translator identifies the meaning, pragmatic purpose, genre, and authorial stance of the text. Comprehension is not purely linguistic; it is a cognitive and cultural process.

The second stage is interpretation, where the underlying meaning, cultural codes, and emotional tone of the text are analyzed. Mona Baker describes interpretation as “a decisive stage that relies on the translator’s cultural and professional experience” [3; 95].

The third stage is re-encoding, where meaning is reconstructed in accordance with the norms of the target language.

AI systems do not understand text as humans do. They process statistical and probabilistic relationships between linguistic units. According to Bowker, machine translation is “based on pattern recognition rather than understanding meaning” [6; 61].

Therefore, AI is limited in the first stage of translation – comprehension – from a humanities perspective. It cannot consciously grasp the philosophical, cultural, or emotional content of a text.

Interpretation is the most humanistic stage of the translation process. At this stage, translators make decisions based on cultural realities, national worldviews, and contextual understanding. Nida refers to this as achieving “dynamic equivalence” [1; 67].

AI cannot perform true interpretation because it lacks cultural experience, historical memory, and ethical reasoning. It can only provide probable solutions based on existing data.

AI is relatively effective in the re-encoding stage of translation. It performs particularly well with texts that have a standardized structure and stable terminology (technical or official texts) [6; 144].

However, even this stage does not support full automation, as stylistic and pragmatic adjustments are still required.

The main humanitarian issue in translation is the preservation of meaning. Authorial intention refers to the internal purpose and ideas of the text. Komissarov emphasizes that the translator's primary task is to preserve this intention [2; 141].

AI cannot determine authorial intention because it cannot perceive the human consciousness behind the text.

Language carries cultural codes. Newmark points out that translating cultural realities "directly depends on human experience" [4; 101]. AI processes cultural codes mechanically, which may result in semantic flattening.

Human translators make decisions, assume responsibility, and evaluate texts ethically. Algorithms lack consciousness and responsibility. Kenny describes this difference as "the boundary between the humanitarian subject and the technical tool" [7; 222].

AI cannot act as a subject in the translation process. It functions solely as an auxiliary tool. Since translation is the transmission of meaning and culture, the human being remains the primary subject [3; 110].

In the humanities, translation is considered a cognitive activity. While receiving the text, the translator reconstructs not only linguistic units but also the author's thought system, worldview, and communicative intention. This process relies on consciousness, experience, and intuition [2; 148].

From a cognitive perspective, translation is not mechanical reproduction but a re-creation of meaning in a new cognitive space. In this sense, the translator is an active thinking subject.

AI cannot engage in cognitive activity because it lacks conscious thought. It does not understand meaning; it selects probable linguistic structures based on pre-trained models. According to Bowker, machine translation systems "simulate human cognition but do not replace it" [6; 74].

Hence, AI remains weak at the cognitive level of translation from a humanities standpoint.

Meaning in language is not single-layered; it includes lexical, contextual, pragmatic, and cultural levels. Nida defines meaning as "content that affects the recipient rather than a linguistic form" [1; 53].

Human translators distinguish these layers and attempt to preserve them in the target language. This is a core object of humanities analysis.

AI often reduces meaning to the most probable, neutral version. This is especially noticeable in philosophical, literary, and journalistic texts. Baker calls this "semantic flattening" [3; 112].

As a result, while semantic accuracy may be maintained, depth and expressiveness are lost.

The addressee factor plays a significant role in translation. Translators must consider the audience and purpose of the text. Komissarov identifies pragmatic adaptation as "an essential stage of translation" [2; 156].

For example, a text may be translated differently for a scientific audience versus a general readership.

AI cannot fully account for the addressee, communicative situation, or social context. It translates texts universally. Kenny calls this phenomenon "pragmatic blindness" [7; 219].

This represents a significant humanitarian limitation.

Translators are accountable for every decision they make. They must avoid distortion, cultural errors, and ethical issues. Newmark describes translator responsibility as an "ethical duty" [4; 125].

AI cannot assume responsibility. It does not bear moral or social accountability for erroneous translations. Therefore, AI cannot be a subject in the translation process [7; 223].

The above analysis demonstrates the limited participation of AI in translation. It is effective at the technical level but weak at the humanitarian level.

The core of the translation process relies on abilities unique to humans:

- comprehension,
- interpretation,
- cultural adaptation,
- responsibility taking [1; 89; 2; 141].

Conclusion

This study has analyzed the role of artificial intelligence (AI) in the translation process from a humanities perspective, focusing on its participation in the stages of comprehension, interpretation, and re-encoding. Translation is not merely a technical transfer of text from one language to another; it is a deeply human activity involving understanding meaning, interpreting cultural and emotional nuances, and adapting texts to the target language while preserving the author's intention. These processes require cognitive effort, cultural knowledge, ethical judgment, and responsibility – qualities that are unique to human translators.

The analysis shows that AI is limited in performing the first two stages of translation. At the comprehension stage, AI cannot truly understand the philosophical, emotional, or cultural content of a text; it processes linguistic units based on statistical patterns rather than meaning. During the interpretation stage, AI lacks the cultural experience, historical memory, and ethical reasoning necessary to make informed decisions. Even in the re-encoding stage, where AI demonstrates relative efficiency with standardized or technical texts, its output often requires human adjustment to maintain stylistic and pragmatic accuracy.

Furthermore, the study emphasizes the critical human-centered aspects of translation: preserving semantic depth, maintaining authorial intention, interpreting cultural codes, and considering the addressee and communicative context. AI cannot assume responsibility for translation decisions and remains a tool devoid of consciousness and ethical accountability. These limitations highlight that AI cannot function as a full-fledged translator but rather as an auxiliary instrument supporting human translators.

In summary, artificial intelligence can enhance the technical efficiency of translation processes but cannot replace the humanitarian core of translation. Translation remains a cognitive, cultural, and ethical act that requires human consciousness. Therefore, AI should be viewed as a supportive partner rather than a substitute for the human translator, reinforcing the idea that the essence of translation is fundamentally a human-centered endeavor.

References

1. Nida, E. *On Translation*. Moscow: Progress, 1983. – 160 p.
2. Komissarov, V.N. *Theory of Translation*. Moscow: Higher School, 1990. – 253 p.
3. Baker, M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2018. – 332 p.
4. Newmark, P. *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall, 1988. – 292 p.
5. Toury, G. *Descriptive Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. – 337 p.
6. Bowker, L. *Computer-Aided Translation Technology*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2015. – 295 p.
7. Kenny, D. *Machine Translation and Ethics*. *Translation Studies Journal*, 2020, pp. 210–230.
8. Schäffner, C. *Translation and Quality*. Clevedon: Multilingual Matters, 2012. – 180 p.
9. Hatim, B., Mason, I. *Discourse and the Translator*. London: Longman, 1990. – 243 p.
10. Pym, A. *Exploring Translation Theories*. London: Routledge, 2014. – 198 p.
11. Chesterman, A. *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2016. – 225 p.
12. Cronin, M. *Translation in the Digital Age*. London: Routledge, 2013. – 192 p.

А.Р. Бекежанова
М.Өтемісов атындағы БҚУ
Орал қаласы., Bekezhanova2004@mail.ru
Жетекшісі:Б.Б. Утегалиева

PADLET АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ЖӘНЕ ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН БЕЛСЕНДІРУ

Аңдатпа. Бұл мақалада шет тілі сабақтарында Padlet цифрлық виртуалды тақтасын қолдану арқылы оқушылардың сөйлеу және жазу дағдыларын белсендіру жолдары қарастырылады. Padlet – оқушылардың бірлесіп жұмыс жасауына, өз ойларын еркін жеткізуіне және шығармашылық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік беретін заманауи интерактивті құрал. Мақалада Padlet виртуалды тақтасының сөйлеу және жазу дағдыларын дамытудағы тиімділігі, оны қолданудың әдістемелік ерекшеліктері мен артықшылықтары жан-жақты талданады. Сонымен қатар, Padlet виртуалды тақтасын оқу үдерісінде қолданудың педагогикалық маңызы айқындалып, практикалық мысалдар арқылы дәлелденеді.

Тірек сөздер: Padlet, цифрлық технологиялар, сөйлеу дағдысы, жазу дағдысы, шет тілін оқыту, интерактивті әдістер, коммуникативтік құзыреттілік.

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды тиімді қолдану оқыту сапасын арттырудың маңызды шарттарының бірі болып табылады. Білім алушылардың ақпаратты қабылдау ерекшеліктерінің өзгеруі, цифрлық ортада еркін жұмыс істеуі мұғалімнен оқытудың жаңа әдістерін қолдануды талап етеді. Әсіресе шет тілін оқыту үдерісінде оқушылардың сөйлеу және жазу дағдыларын дамыту басты назарда болуы тиіс. Бұл дағдылар коммуникативтік құзыреттіліктің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Дәстүрлі оқыту әдістерімен қатар заманауи цифрлық виртуалды тақталарды қолдану оқушылардың белсенділігін арттырып, оқу үдерісіне қызығушылығын күшейтеді [1].

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды қолдану тек қосымша құрал емес, оқытудың ажырамас бөлігіне айналып отыр. Әсіресе цифрлық ұрпақ өкілдері үшін дәстүрлі әдістер әрдайым тиімді бола бермейді. Сондықтан мұғалімдер оқу үдерісін заманауи талаптарға сай бейімдеп, интерактивті, оқушыға бағытталған әдістерді қолдануы тиіс. Бұл өз кезегінде білім алушылардың дербес жұмыс істеу қабілетін дамытып, олардың жауапкершілігін арттырады.

Padlet виртуалды тақтасы – онлайн режимде жұмыс істейтін интерактивті виртуалды тақта[2].Бұл виртуалды тақтада мәтін, сурет, аудио, бейне және интернет сілтемелерін орналастыруға болады. Padlet-тің негізгі ерекшелігі – оқушылардың бір ортада өз ойларын еркін бөлісуіне, бір-бірінің жұмысына пікір білдіруіне және топтық жұмыс жасауына мүмкіндік беруі. Мұғалім Padlet арқылы тапсырмаларды жүйелі түрде ұйымдастырып, оқушылардың оқу әрекетін бақылап, кері байланыс бере алады. виртуалды тақтаның қарапайым интерфейсі оны әртүрлі жастағы білім алушыларға қолдануға қолайлы етеді.

Сонымен қатар, Padlet платформасы мұғалімге оқу материалдарын жүйелеуге мүмкіндік береді. Мысалы, бір тақырып аясында барлық қажетті ресурстарды (мәтіндер, видеолар, тапсырмалар) бір жерге жинақтап, оқушыларға ұсынуға болады. Бұл оқушылардың уақытын үнемдеп, ақпаратты тиімді меңгеруіне жағдай жасайды. Сонымен бірге, Padlet-ті портфолио ретінде қолдануға болады, яғни әр оқушы өз жетістіктерін бір тақтада жинақтап отырады[3].

Сөйлеу дағдыларын дамытуда Padlet виртуалды тақтасын қолдану оқушылардың тілдік белсенділігін айтарлықтай арттырады. Оқушылар ұсынылған тақырып бойынша өз пікірін жазбаша немесе аудио форматта білдіреді. Аудио жазбалар арқылы оқушылардың дыбыстау, интонация және сөйлеу қарқынына назар аударуға болады. Сонымен қатар, Padlet қабырғасында жүргізілетін пікірталастар оқушылардың өз көзқарасын дәлелдеуге, өзгенің пікірін тыңдауға және талдауға үйретеді. Бұл өз кезегінде оқушылардың еркін сөйлеу дағдысын қалыптастырады[4].

Жазу дағдыларын қалыптастыруда Padlet виртуалды тақтасының маңызы зор. Padlet-те жазба жұмыстарын кезең-кезеңімен орындау мүмкіндігі де қарастырылған. Мысалы, алдымен идея жинақтау (brainstorming), кейін алғашқы нұсқаны жазу, соңында түзету және редакциялау кезеңдері ұйымдастырылады. Мұндай тәсіл оқушылардың академиялық жазу дағдыларын жүйелі түрде қалыптастыруға көмектеседі. Сонымен қатар, мұғалім әр оқушының жұмысын жеке бақылап, нақты ұсыныстар беру арқылы олардың жазу сапасын арттыра алады. Оқушылар эссе, шағын мәтін, хат немесе пікір жазып, оны ортақ виртуалды тақтада жариялайды. Мұндай жұмыс түрлері оқушылардың жазбаша тілін дамытуға, сөздік қорын байытуға және грамматикалық құрылымдарды дұрыс қолдануға көмектеседі[5]. Сонымен қатар, Padlet арқылы өзара бағалау ұйымдастыруға болады. Оқушылар бір-бірінің жұмыстарын оқып, пікір жазу арқылы тілдік қателерді анықтап, жазу сапасын жақсартуға үйренеді.

Padlet-ті қолдану барысында оқушылар өз дауыстарын жазып, қайта тыңдау арқылы өзін-өзі бағалау мүмкіндігіне ие болады. Бұл олардың қателерін анықтап, сөйлеу мәнерін жақсартуға ықпал етеді. Сонымен қатар, мұғалім тарапынан берілетін кері байланыс оқушылардың дұрыс бағытта дамуына көмектеседі. Мұндай жұмыс түрі оқушылардың сенімділігін арттырып, тіл үйренуге деген қызығушылығын күшейтеді

Padlet-ті қолдану барысында оқушылар өз дауыстарын жазып, қайта тыңдау арқылы өзін-өзі бағалау мүмкіндігіне ие болады. Бұл олардың қателерін анықтап, сөйлеу мәнерін жақсартуға ықпал етеді. Сонымен қатар, мұғалім тарапынан берілетін кері байланыс оқушылардың дұрыс бағытта дамуына көмектеседі. Мұндай жұмыс түрі оқушылардың сенімділігін арттырып, тіл үйренуге деген қызығушылығын күшейтеді

Бұдан бөлек, Padlet оқушылардың цифрлық сауаттылығын дамытуға да ықпал етеді. Оқушылар ақпаратты іздеу, өңдеу, визуалды түрде ұсыну дағдыларын меңгереді. Бұл дағдылар қазіргі заманда аса маңызды болып табылады, себебі олар білім алушылардың болашақта ақпараттық қоғамда тиімді әрекет етуіне негіз қалайды.

Padlet виртуалды тақтасын қолданудың тағы бір артықшылығы – оқушылардың оқу мотивациясын арттыруы[6].Интерактивті ортада жұмыс жасау оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытып, сабаққа деген қызығушылығын күшейтеді. Сонымен қатар, Padlet виртуалды тақтасы қашықтан оқыту жағдайында да тиімді қолданылады. Онлайн сабақтар барысында мұғалім мен оқушы арасындағы кері байланысты қамтамасыз етіп, оқу үдерісінің үздіксіз жүруіне мүмкіндік береді.

Қашықтан оқыту барысында Padlet мұғалім мен оқушы арасындағы өзара әрекеттестікті сақтауға көмектеседі. Оқушылар кез келген уақытта тапсырма орындап, өз жұмыстарын жүктей алады, ал мұғалім оларды тексеріп, кері байланыс береді. Бұл оқу үдерісінің икемділігін арттырып, әр оқушының жеке қарқынымен жұмыс істеуіне мүмкіндік береді [7].

Жалпы алғанда, Padlet виртуалды тақтасын тиімді пайдалану мұғалімнің кәсіби шеберлігіне байланысты. Мұғалім тапсырмаларды дұрыс таңдап, оларды оқу мақсатына сай ұйымдастырған жағдайда ғана бұл құрал жоғары нәтиже береді. Сондықтан Padlet-ті қолдану барысында педагогикалық мақсаттылық пен жүйелілік сақталуы қажет.

Қорытындылай келе, Padlet виртуалды тақтасы шет тілі сабақтарында оқушылардың сөйлеу және жазу дағдыларын белсендіруде маңызды құрал болып табылады. Оны жүйелі әрі мақсатты түрде қолдану оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін арттырып, оқу үдерісінің тиімділігін қамтамасыз етеді. Padlet виртуалды тақтасы қазіргі білім беру талаптарына сай келетін инновациялық құрал ретінде мұғалім тәжірибесінде кеңінен қолдануға лайық. Бұл құрал тек оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуға ғана емес, олардың сыни ойлау, шығармашылық және бірлескен жұмыс істеу қабілеттерін қалыптастыруға да ықпал етеді. Сонымен қатар, Padlet білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеріп, сараланған оқытуды жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Сондықтан мұндай цифрлық платформаларды тиімді пайдалану білім беру сапасын арттырудың маңызды жолдарының бірі болып табылады.

Әдебиеттер

1. Қараев Ж.А. Оқытудың педагогикалық технологиялары. – Алматы: Рауан, 2010.

2. Әбдікәрімов Б.А. Қазіргі білім беру технологиялары. – Алматы: Білім, 2014.
3. Құсайынов А.К. Білім беруді жаңғырту: теориясы мен тәжірибесі. – Алматы: Ғылым, 2018.
4. Жүнісбек Ә. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Алматы: Санат, 2005.
5. Айтбаева Б.М. Шет тілін оқытудың заманауи әдістері. – Алматы: Қазақ университеті, 2016.
6. Смағұлова Г.Н. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру жолдары. – Алматы: Қазақ университеті, 2012.
7. Тұрғынбаева Б.А. Мұғалімнің шығармашылық әлеуетін дамыту. – Алматы: Ғылым, 2005.

МРНТИ: 14.35.09

Ж.Б. Бейсембекова

Astana International University

ҚР, Астана қ., zhansayab16@gmail.com

Ғылыми жетекші: **З.Д. Баубекова**

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ШЕТ ТІЛІН МЕНГЕРУДІ ЖЕТІЛДІРУ

Андатпа: Мақалада білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды мақсатты түрде қолдану арқылы шет тілін меңгеруді жетілдірудің теориялық және әдістемелік негіздері талданады. Зерттеудің өзектілігі қазіргі білім беру кеңістігінде тілдік даярлық сапасының тек пәндік мазмұнмен ғана емес, оқу ортасының цифрлық ұйымдастырылуымен, мұғалімнің цифрлық-педагогикалық құзыретімен, оқушының дербес оқу әрекетімен және кері байланыстың жеделдігімен тығыз байланыста қарастырылуымен айқындалады. Мақаланың мақсаты - шет тілін оқытуда қолданылатын цифрлық ресурстардың дидактикалық әлеуетін жүйелеу, оларды тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым және тілдік өзара әрекет дағдыларын дамытудағы қызметі тұрғысынан бағалау, сондай-ақ цифрлық ортада нәтижелі тілдік оқытуды қамтамасыз ететін педагогикалық шарттарды ұсыну. Зерттеу барысында салыстырмалы талдау, жүйелеу, синтездеу және интерпретациялау әдістері пайдаланылды. Нәтижесінде цифрлық технологиялар шет тілін оқытуда тек техникалық көмекші құрал емес, көпарналы коммуникацияны ұйымдастыратын, жеке оқу траекториясын қалыптастыратын, сараланған тапсырмалар ұсынатын және оқу жетістігін үздіксіз бақылауға мүмкіндік беретін толыққанды білім беру экожүйесінің өзегі екені негізделді. Мақалада цифрлық платформалар, мобильді қосымшалар, бейнеконференция, жасанды интеллектке негізделген сервистер, бірлескен онлайн-құжаттар, мультимедиялық контент және аналитикалық құралдарды кіріктіріп қолданудың үлгісі сипатталады. Практикалық бөлімде шет тілін меңгеруді жетілдіруге бағытталған сабақ құрылымы, бағалау көрсеткіштері және мұғалімге арналған әдістемелік ұсыныстар берілді.

Түйін сөздер: цифрлық технология, шет тілі, тілдік құзырет, цифрлық білім беру, онлайн оқу, аралас оқыту, цифрлық педагогика, бағалау.

Кіріспе:

Білім беру жүйесін цифрландыру соңғы жылдары жекелеген техникалық жаңартулар деңгейінен асып, оқытудың мазмұнына, ұйымдастырылуына, бағалау тәсілдеріне және мұғалім мен білім алушы арасындағы өзара әрекет логикасына әсер ететін құрылымдық құбылысқа айналды. Бұл өзгеріс шет тілін оқыту саласында ерекше айқын байқалады, себебі тілдік даярлық табиғаты бойынша коммуникативтік, интерактивтік және контекстік сипатқа ие. Тілді игеру үшін білім алушы мәтінді тек қабылдап қана қоймай, шынайы немесе модельденген қарым-қатынас жағдайында тілдік бірліктерді орынды қолдануды, мағынаны түсіндіруді, өз ойын жазбаша және ауызша ұйымдастыруды, мәдениаралық нормаларды ескеруді үйренуі тиіс. Осындай көпқабатты міндеттерді шешуде цифрлық технологиялар білім алушыға тілдік тәжірибені кеңейтуге, сабақтағы уақыт шектеуін еңсеруге және тілдік тәжірибені сабақтан тыс кеңістікке шығаруға мүмкіндік береді [1].

Қазіргі оқушы ақпаратты бір ғана арна арқылы емес, мәтін, дыбыс, бейне, инфографика, анимация, чат, гиперсілтеме және интерактивті тапсырма түрінде қабылдайды. Шет тілін оқыту әдістемесі де көпмодальды оқу әрекетін ескеруге тиіс. Дәстүрлі оқытуда мұғалім тілдік материалды іріктеп, сыныптағы барлық оқушыға бір қарқынмен ұсынатын болса, цифрлық ортада мазмұнның берілуі сараланып, тапсырмалар деңгейленіп, оқу процесі икемді сипат алады. Бұл білім алушының пәнге қызығушылығын арттырып қана қоймай, оның оқу әрекетіне жауапкершілігін күшейтеді. Сонымен бірге цифрлық құралдарды шектен тыс немесе дәлелсіз қолдану білім сапасын автоматты түрде көтермейді; керісінше, педагогикалық мақсат, мазмұн және технология арасындағы сәйкестік бұзылса, оқу нәтижесі әлсіреуі мүмкін. Мәселені «қандай технология бар?» деген сұрақтан емес, «қай технология қандай тілдік нәтижеге қызмет етеді?» деген сұрақтан бастау ғылыми және практикалық тұрғыдан әлдеқайда орынды.

Мақаланың негізгі мақсаты - білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды қолдану арқылы шет тілін меңгеруді жетілдірудің тиімді бағыттарын айқындау және оларды әдістемелік тұрғыдан жүйелеу. Осы мақсатқа жету үшін бірнеше міндет қойылды: біріншіден, цифрлық білім беру туралы заманауи ғылыми тұжырымдарды шет тілін оқыту контекстінде саралау; екіншіден, цифрлық құралдардың тілдік дағдыларды дамытудағы мүмкіндіктерін жіктеу; үшіншіден, мұғалімнің цифрлық-педагогикалық құзыреті мен оқушының өзіндік оқуын ұйымдастыру арасындағы байланысты ашу; төртіншіден, нәтижелі цифрлық сабақ моделіне арналған практикалық ұсыныстар әзірлеу. Осы тұрғыда халықаралық баяндамаларда технологияның білім сапасына ықпалы оның қолжетімділігімен ғана емес, сапалы мазмұн, тең мүмкіндік және саналы басқару шарттарымен анықталатыны атап көрсетіледі [2].

Зерттеу материалдары мен әдістері:

Мақала теориялық-талдамалық сипатта орындалды. Зерттеу материалы ретінде шет тілін оқытудағы цифрлық технологиялар мәселесіне арналған халықаралық ұйымдардың аналитикалық баяндамалары, цифрлық құзырет жөніндегі еуропалық шеңберлер, сондай-ақ технологиямен күшейтілген тілдік оқытуға арналған жүйелі шолулар қарастырылды. Материалдарды іріктеуде екі ұстаным басшылыққа алынды: біріншісі - цифрлық білім беру саласындағы жүйелік көзқарасты сипаттайтын еңбектерді қамту; екіншісі - нақты тілдік оқыту практикасындағы эмпирикалық және шолулық қорытындыларды пайдалану. Бұл тәсіл жалпы білім саясаты деңгейіндегі қорытындыларды пәндік-әдістемелік деңгейдегі ұсыныстармен ұштастыруға мүмкіндік берді.

Зерттеу барысында салыстырмалы талдау, мазмұндық жүйелеу, интерпретация және синтез әдістері қолданылды. Салыстырмалы талдау арқылы әртүрлі еңбектерде цифрлық технологиялардың атқаратын қызметі, мұғалім рөлі, білім алушының белсенділігі және бағалау тетіктері қалай түсіндірілетіні сараланды. Жүйелеу әдісі негізінде цифрлық құралдардың шет тілін меңгертудегі қызметтері бірнеше блокқа бөлінді: ақпараттық-репродуктивтік, жаттықтырушы, коммуникативтік, коллаборативтік, аналитикалық және рефлексивтік. Интерпретация барысында бұл блоктардың тілдік дағдыларға ықпалы түсіндіріліп, сабақ құрылымында өзара байланысы көрсетілді. Синтез нәтижесінде цифрлық технологияларды оқу мақсатына бағындыра қолданудың авторлық үлгісі ұсынылды.

Әдіснамалық тұрғыдан мақала конструктивтік, коммуникативтік және дербестендірілген оқыту идеяларына сүйенеді. Конструктивтік көзқарас білім алушының білімді дайын күйінде қабылдамай, цифрлық ортада әрекет, ізденіс, қателесу және түзету арқылы құрастыратынын мойындайды. Коммуникативтік ұстаным тілді шынайы қатынас құралы ретінде қарастырып, цифрлық платформаларда бірлескен тапсырмалар мен өзара пікір алмасудың маңызын күшейтеді. Ал дербестендірілген оқыту ұстанымы әр оқушының қарқыны, қызығушылығы мен бастапқы деңгейіне бейімделген ресурстардың қажеттігін негіздейді. Осы үш өлшемді тоғыстыру шет тілін оқытудағы цифрлық технологиялардың формалды сәндік элемент емес, оқу нәтижесін арттыруға бағытталған педагогикалық ресурс екенін дәлелдеуге мүмкіндік береді.

Цифрлық білім беру экожүйесі және шет тілін оқыту:

Шет тілін оқытудағы цифрлық технологиялардың әлеуетін жекелеген құралдар жиынтығы ретінде емес, цифрлық білім беру экожүйесінің құрамдас бөлігі ретінде қарастыру маңызды. Экожүйелік тәсіл білім беру ұйымының инфрақұрылымын, платформаларын, мазмұн өндіру және тарату тетіктерін, педагогтердің даярлығын, бағалау жүйесін, басқарушылық шешімдерін және қолдау қызметтерін өзара байланыста түсіндіреді. Егер мектепте немесе жоғары оқу орнында цифрлық құралдар кездейсоқ, бір-бірімен үйлеспейтін түрде қолданылса, онда олардың шет тілін меңгертуге ықпалы да үзік және тұрақсыз болады. Ал экожүйелік ұйымдастыру кезінде оқу материалдары бір платформада шоғырланып, синхронды және асинхронды әрекет байланысып, оқушының жетістігі бойынша жиналған деректер келесі педагогикалық шешімдерді негіздеуге қызмет етеді. Халықаралық сараптамалар дәл осындай үйлестірілген экожүйе цифрлық білім берудің сапасы мен тұрақтылығын қамтамасыз ететін негізгі шарттардың бірі екенін көрсетеді [3].

Шет тілін оқыту контекстінде цифрлық экожүйе бірнеше деңгейді қамтиды. Бірінші деңгей - қолжетімділік деңгейі: құрылғы, интернет, платформа, лицензияланған немесе ашық білім беру ресурстары. Екінші деңгей - дидактикалық деңгей: материалдың мультимедиялық құрылымы, интерактивті жаттығулар, бейімделген тапсырмалар, шынайы тілдік жағдайларды модельдеу. Үшінші деңгей - коммуникативтік деңгей: бейнеконференция, форум, чат, ортақ құжат, жоба кеңістігі, пікірталас алаңы. Төртінші деңгей - аналитикалық деңгей: прогресті бақылау, қателер профилі, орындау уақыты, жиілік және кері байланыс сапасы. Осы деңгейлер бір-бірімен байланысқанда ғана шет тілін меңгеру жүйелі сипат алады. Мысалы, оқушы бейне сабақ көріп қана қоймай, тапсырманы орындап, сыныптасымен ортақ құжатта пікір алмасып, мұғалімнен аудио немесе мәтіндік кері байланыс алып, кейін өзінің әлсіз тұстарын жеке траектория бойынша пысықтай алады. Бұл тілдік әрекеттің үздіксіздігін қалыптастырады.

Экожүйелік тәсілдің тағы бір артықшылығы - шет тілін оқытуды сынып шеңберінен шығару. Тіл табиғаты жағынан күнделікті қолдануды қажет ететіндіктен, сабақтағы апталық бірнеше сағатпен шектелген жағдайда жоғары нәтиже күту қиын. Цифрлық орта осы шектеуді азайтып, білім алушыға подкаст тыңдау, бейне контентпен жұмыс істеу, халықаралық серіктестермен байланысу, онлайн пікірталасқа қатысу, электрондық портфолио жинақтау сияқты әрекеттерді сабақтан тыс уақытта да жалғастыруға мүмкіндік береді. Мұндай мүмкіндік тек қосымша уақыт беріп қоймайды; ол тілдік материалды әртүрлі контексте қолдануға жағдай жасап, білімнің икемді әрі функционалдық сипат алуына ықпал етеді. Демек, цифрлық экожүйе - шет тілін меңгерудің кеңістіктік, уақыттық және мазмұндық шектерін кеңейтетін ұйымдастырушылық негіз.

Цифрлық құзырет және мұғалімнің кәсіби дайындығы:

Шет тілін цифрлық ортада сапалы оқыту үшін ең алдымен мұғалімнің цифрлық құзыретін нақты түсіну қажет. Цифрлық құзырет тек құрылғыларды пайдаланумен шектелмейді; ол ақпаратты іріктеу, цифрлық контент құрастыру, қауіпсіз және жауапты әрекет ету, онлайн қарым-қатынасты реттеу, мәселені технология арқылы шешу және алынған нәтижеге сыни баға беру дағдыларын қамтиды. Еуропалық цифрлық құзырет шеңберінде бұл ұғым ақпаратпен жұмыс, коммуникация, цифрлық контент жасау, қауіпсіздік және проблеманы шешу секілді өзара байланысты бағыттар арқылы түсіндіріледі [4]. Шет тілін оқыту тұрғысынан бұл мұғалімнің дайын ресурсты жай ғана көрсетуімен шектелмей, оның педагогикалық тұрғыдан құндылығын бағалауын, оқушы деңгейіне бейімдеуін, көпмодальды материал дайындауын және оқушыны қауіпсіз цифрлық қарым-қатынасқа бағыттауын білдіреді.

Мұғалімнің цифрлық құзыреті пәндік-әдістемелік құзыретпен ұштасқанда ғана нақты нәтиже береді. Мәселен, онлайн сөздік немесе автоматты аударма сервисін пайдалану техникасын білу жеткіліксіз; мұғалім ол құралды қай кезде қолдану керек, қай кезде шектеу керек, оның тілдік ойлауға ықтимал әсері қандай екенін түсіндіре алуы керек. Осы себепті қазіргі педагогке арналған кәсіби модельде цифрлық құралды таңдау, цифрлық ресурсты жасау, бірлескен оқу әрекетін ұйымдастыру, деректерге сүйене отырып бағалау және білім алушының өз цифрлық құзыретін дамыту секілді компоненттер қатар қарастырылады. DigCompEdu шеңберінде педагогтің кәсіби әрекеті, цифрлық ресурстармен жұмысы, оқытуды басқаруы,

бағалауы, білім алушының белсенділігін арттыруы және олардың цифрлық құзыретін қалыптастыруы біртұтас жүйе ретінде сипатталады [5].

Шет тілін оқыту тәжірибесінде мұғалімнің цифрлық құзыреті бірнеше нақты міндетпен көрінеді. Біріншіден, ол оқу мақсатына сәйкес платформаны таңдайды: айтылым үшін бейне байланыс пен аудио жазба сервистері, оқылым үшін аннотация жасауға ыңғайлы мәтіндік орта, жазылым үшін бірлескен құжат және редакциялау құралы, лексика үшін карточкалық және ойын элементтері бар қосымша қолайлы болуы мүмкін. Екіншіден, мұғалім цифрлық тапсырмалардың жүктемесін реттеп, технологияны мазмұнға қызмет еткізеді; яғни оқушының назары интерфейске емес, тілдік мақсатқа шоғырланады. Үшіншіден, ол цифрлық бағалауды тек балл қою құралы ретінде емес, формативті кері байланыстың арнасы ретінде қолданады. Төртіншіден, мұғалім академиялық адалдық, дереккөз мәдениеті және авторлық құқық мәселелерін де ескере отырып, цифрлық ортадағы тілдік жұмыстың этикасын қалыптастырады. Цифрлық трансформация жағдайында мұғалімнің рөлі азаймайды, керісінше, күрделене түседі.

Цифрлық технологиялардың тілдік дағдыларды дамытудағы дидактикалық әлеуеті:

Шет тілін меңгеру төрт негізгі дағдыны - тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылымды - және оларды біріктіретін тілдік өзара әрекет қабілетін қамтиды. Цифрлық технологиялардың тиімділігі осы дағдылардың әрқайсысына арналған арнайы дидактикалық мүмкіндіктерді есепке алғанда артады. Тыңдалым үшін подкаст, субтитрі бар бейне, баяулатылған немесе жеделдетілген аудио, интерактивті тыңдалым тапсырмалары, автоматты транскрипция секілді құралдар пайдалы. Олар білім алушыға бір мәтінді бірнеше рет тыңдап, негізгі ойды, детальді ақпаратты, интонациялық ерекшеліктерді және сөйлеу қарқынын ажыратуға мүмкіндік береді. Айтылымда бейнежазба, дауыс жазу, сөйлеуді автоматты тану, онлайн пікірталас бөлмелері және жұптық сөйлесуге арналған сервистер маңызды. Мұндай ортада білім алушы өз сөзін тыңдап, қателерін байқап, қайта жазып, өзіндік рефлексия жасай алады.

Оқылым дағдысын дамытуда цифрлық мәтіндердің гипермәтіндік құрылымы, интерактивті сөздік, белгілеу және түсініктеме қалдыру функциялары, мәтін бойынша бірлескен талқылау мүмкіндігі үлкен рөл атқарады. Оқушы таныс емес сөзді бірден тексеріп, мәтіннің күрделілік деңгейін реттеп, кілт сөздерді белгілеп, мазмұн бойынша пікірін ортақ тақтада жаза алады. Жазылым үшін бірлескен құжаттар, нұсқа тарихын көру, автоматты емле тексеру, пікір қалдыру, тең бағалау және жасанды интеллект көмегімен идеяны нақтылау құралдары тиімді. Дегенмен автоматтандырылған ұсыныстарды ойланбай қабылдау жазылымның шынайы даму үдерісін әлсіретуі мүмкін; мұғалім технология ұсынған нұсқаның тілдік дұрыстығын ғана емес, оның коммуникативтік орындылығын да талдатуы қажет. Цифрлық технология жазуды механикалық жеңілдету үшін емес, мәтінді жоспарлау, өңдеу және қайта құрастыру мәдениетін дамыту үшін қолданылуы тиіс.

Цифрлық ресурстарды пайдаланудың практикалық тиімділігі олардың сабақтағы функциялары айқындалғанда күшейеді. Соңғы талдамалық еңбектерде цифрлық ресурстармен оқудың тиімділігі құрал санына емес, оларды оқушы мен мұғалімнің нақты оқу әрекеттеріне қалай кіріктіретініне байланысты екені байқалады; бұл әсіресе оқытушының дайындық деңгейі мен тапсырманың мақсаттылығына қатысты [6+]. Цифрлық сабақта әр ресурс нақты бір әрекетке қызмет етуі керек: алдын ала белсендіру, жаңа материалды ұсыну, тілдік үлгіні жаттықтыру, кері байланыс алу, бірлескен өнім шығару немесе қорытынды рефлексия жасау (1-кесте).

Кесте 1 – Шет тілін оқытуда қолданылатын цифрлық құралдардың дидактикалық қызметтері

Құрал тобы	Негізгі қызметі	Дамытылатын дағды	Күтілетін нәтиже
Бейне және аудио платформалар	Тілдік үлгіні тыңдату, сөйлеу контексін модельдеу	Тыңдалым, айтылым	Интонацияны тану, сөйлеу үлгісін қайталау, ауызша жауап сапасының артуы

Бірлескен онлайн-құжаттар	Ортақ мәтін құрастыру, түзету, пікір алмасу	Жазылым, оқылым	Жоспарлау, редакциялау, тең бағалау дағдысының қалыптасуы
Мобильді лексикалық қосымшалар	Қайталау, микрожаттығу, жедел кері байланыс	Лексика, грамматика	Сөздік қордың кеңеюі, автоматтандырудың күшеюі
Бейнеконференция сервистері	Синхронды талқылау, жұптық/топтық сөйлесу	Айтылым, тыңдалым	Коммуникативтік сенімділіктің өсуі, спонтанды сөйлеудің дамуы
Аналитикалық және тест жүйелері	Формативті бағалау, қате диагностикасы	Барлық дағдылар	Жеке әлсіз тұстарды анықтау және дербес траектория құру

Интерактивтілік, ынтымақтастық және өзіндік оқу:

Цифрлық технологиялар шет тілін меңгеруде жеке жұмысты ғана емес, бірлескен әрекетті де күшейтеді. Кооперативті тілдік оқытуға арналған заманауи шолулар технологиямен күшейтілген топтық жұмыс оқушылардың тілдік белсенділігін арттырып, мотивациясын күшейтіп, академиялық нәтижеге оң әсер ететінін көрсетеді [7]. Бұл қорытынды әсіресе жұптық сөйлеу, ортақ жоба әзірлеу, өзара кері байланыс беру және бірлескен мәселе шешу тапсырмаларында өзекті. Цифрлық ортада бұған арналған көптеген мүмкіндік бар: ортақ презентация, форумдағы пікірталас, виртуалды тақта, сценарий жазу, рөлдік ойынға арналған бейнежазба, микротоптарға бөлінген бейнебайланыс бөлмелері. Мұндай әрекет оқушыны тілдік бірлікті жаттап алуға емес, оны серіктеспен мағына құру үдерісінде қолдануға жетелейді.

Шет тілін басқа пән мазмұнымен кіріктіріп оқытуда да цифрлық технологияның мүмкіндігі кең. Technology-enhanced CLIL жөніндегі жүйелі шолуда цифрлық құралдардың пәндік мазмұн мен тілдік мақсатты қатар жүзеге асыруға, визуализацияны күшейтуге, дереккөздермен дербес жұмыс істеуге және пәнаралық жобаларды ұйымдастыруға қолайлы екені айтылады [8]. Мысалы, география немесе биология тақырыптарын ағылшын тілінде оқыту кезінде интерактивті карта, деректі бейне, симуляция және терминологиялық глоссарийді біріктіріп беру пәндік мазмұнды түсінуді де, тілдік қолданысты да тереңдете алады. Бұл тәсіл тілдің тек өзі үшін емес, жаңа білім алудың құралы ретінде қалыптасуына жағдай жасайды.

Тағы бір маңызды бағыт - өзін-өзі реттейтін оқу. Цифрлық құралдар оқушыға оқу мақсатын белгілеу, орындау қарқынын реттеу, нәтижесін бақылау, әлсіз жерін анықтау және келесі қадамды жоспарлау үшін кең мүмкіндік береді. Өзіндік реттелетін екінші тілдік оқуды технология арқылы қолдауға арналған жүйелі шолуда технология кеңістік, құрал және күшейткіш ретінде көрініп, жалпы алғанда өзіндік оқу дағдылары мен екінші тілді меңгеру көрсеткіштеріне оң ықпал ететіні дәлелденген [9]. Бұл шет тілі сабағында электрондық күнделік, мақсат картасы, чек-парақ, цифрлық портфолио, бейімделген жаттығу және рефлексиялық сауалнама секілді элементтерді енгізудің ғылыми негізі бар екенін аңғартады.

Ұсынылатын цифрлық сабақ моделі және бағалау көрсеткіштері:

Шет тілін меңгеруді жетілдіруге бағытталған цифрлық сабақ моделі бес өзара сабақтас кезеңнен тұрады. Бірінші кезең - мотивациялық белсендіру: қысқа бейне, интерактивті сауалнама, сөз бұлты, проблемалық сұрақ немесе визуалды триггер арқылы оқушының назарын тақырыпқа аудару. Екінші кезең - жаңа материалды қабылдау: мұнда мультимедиялық мәтін, мұғалімнің шағын түсіндірмесі, үлгі диалог немесе бейне фрагмент беріледі. Үшінші кезең - басқарылатын тәжірибе: деңгейленген жаттығулар, сәйкестендіру, қысқа жауап, дыбыстау, автоматты кері байланыс. Төртінші кезең - өнімді әрекет: жоба, пікірталас, бейнежазба, бірлескен мәтін, презентация, подкаст. Бесінші кезең - рефлексия және бағалау: чек-парақ, қысқа өзіндік есеп, мұғалімнің ауызша немесе жазбаша пікірі, цифрлық портфолиоға материал жүктеу. Мұндай құрылым технологияны демонстрациялық құралдан оқу циклін ұйымдастыратын механизмге айналдырады.

Бағалау жүйесі де цифрлық ортаға бейімделуі тиіс. Егер бағалау тек тест нәтижесін тіркеумен шектелсе, онда цифрлық технологияның жарты ғана мүмкіндігі пайдаланылады. Сондықтан бағалау үш бағытта жүргізілгені жөн: нәтижелік бағалау, үдерістік бағалау және

рефлексиялық бағалау. Нәтижелік бағалау тілдік өнімнің сапасын - мазмұн, дәлдік, бай лексика, грамматикалық сауаттылық, түсініктілік, коммуникативтік орындылықты анықтайды. Үдерістік бағалау білім алушының тапсырманы орындау барысындағы белсенділігіне, ресурсты қолдану мәдениетіне, уақытты басқаруына, серіктеспен әрекеттесуіне назар аударады. Рефлексиялық бағалау оқушының өз қателерін байқауы, келесі оқу мақсатын қоя білуі және өзінің прогресін түсіндіру қабілетін сипаттайды. Осындай көпөлшемді бағалау цифрлық технология ұсынатын деректерді формативті қолдау құралына айналдырады (2-кесте).

Кесте 2 – Цифрлық ортада шет тілін меңгеруді бағалаудың негізгі көрсеткіштері

Бағалау бағыты	Көрсеткіштер	Өлшеу тәсілдері
Тілдік нәтиже	Түсініктілік, дәлдік, сөз байлығы, грамматикалық норма, логикалық тұтастық	Рубрика, аудио/бейне талдау, мәтіндік өнімді сараптау
Оқу үдерісі	Белсенділік, тапсырманы уақытында орындау, цифрлық ресурсты орынды пайдалану	Платформа журналы, бақылау парағы, мұғалім жазбасы
Ынтымақтастық	Топтағы үлес, пікір алмасу сапасы, серіктеске қолдау көрсету	Тең бағалау, ортақ құжат тарихы, форумдағы белсенділік
Өзіндік реттеу	Мақсат қою, рефлексия, қателерді түзету стратегиясы	Өзіндік есеп, портфолио, чек-парақ
Цифрлық мәдениет	Дереккөзді дұрыс пайдалану, академиялық адалдық, онлайн этика	Мұғалімнің сапалық пікірі, ситуациялық тапсырма

Талқылау және практикалық ұсыныстар:

Технологиямен күшейтілген оқыту туралы ірі шолу еңбектерінде цифрлық құралдардың әсері олардың өзі арқылы емес, оқушы орындайтын оқу әрекетінің сипаты арқылы көрінетіні дәлелденеді [10]. Осы тұжырым шет тілін оқыту үшін де принциптік мәнге ие. Егер цифрлық технология оқушыны пассив қабылдаушы деңгейінде қалдырса, оның тілдік нәтижесі шектеулі болады; ал егер технология оқушыны талдауға, салыстыруға, пікір айтуға, серіктеспен сөйлесуге, мәтінді қайта өңдеуге және өз қатесін түсіндіруге итермелесе, онда оның оқу әсері айтарлықтай күшейеді. Мұғалім әр цифрлық тапсырманы құрастырғанда «оқушы қандай тілдік әрекет жасайды?» деген сұрақты басты орынға қоюы керек.

Практикалық тұрғыдан бірнеше ұсыныс беруге болады. Біріншіден, цифрлық құралды сабақ мақсатына қарай іріктеу қажет: технология сабақтың безендірілуі үшін емес, нақты тілдік қиындықты шешу үшін алынуы тиіс. Екіншіден, синхронды және асинхронды әрекетті ұштастыру маңызды: синхронды ортада қарым-қатынас пен нұсқау берілсе, асинхронды кеңістікте ойлану, қайта қарау, өңдеу және жеке қарқынмен жұмыс істеу жүзеге асады. Үшіншіден, әр сабақта шағын, бірақ жүйелі рефлексия элементін енгізу керек: бұл оқушыға өз прогресін сезінуге көмектеседі. Төртіншіден, цифрлық теңсіздік қаупін ескеріп, ресурстардың қолжетімді нұсқаларын дайындау қажет. Бесіншіден, жасанды интеллектке негізделген сервистерді пайдалану кезінде оларды дайын жауап көзі емес, нұсқа, тексеру, салыстыру және тілдік талдау құралы ретінде қолданған жөн.

Шет тілін оқытудағы цифрлық технологиялардың табысты болуы басқарушылық шешімдерге де байланысты. Білім беру ұйымында бірыңғай платформа саясаты, мұғалімдерді жүйелі оқыту, техникалық қолдау, сапалы цифрлық контент банкі және бағалау деректерін талдайтын мәдениет қалыптаспаса, жеке мұғалімнің ынтасы тұрақты өзгеріске жеткізе алмайды. Мәселе тек педагогтің шеберлігі емес, институционалдық қолдаудың сапасы екені ескерілуі керек. Цифрлық трансформация адамның орнын техникамен алмастыруды емес, адам әрекетін күшейтуді көздеуі тиіс. Шет тілін меңгеру - ең алдымен мағына құру, мәдениетаралық сезімталдық және қарым-қатынас орнату қабілеті; технология осы процесті кеңейтсе құнды, ал

оны механикаландырса тиімсіз. Сол себепті педагогикалық ой технологиядан бір қадам алда жүруі қажет.

Іске асырудың ұйымдастырушылық шарттары:

Цифрлық технологияларды тиімді енгізу үшін білім беру ұйымы әдістемелік және ұйымдастырушылық тұрғыдан дайын болуы керек. Бір ғана платформа сатып алу немесе интернет жылдамдығын арттыру жеткіліксіз; маңыздысы - сол инфрақұрылымға сүйенген оқу сценарийлерін құрастыру, пән мұғалімдеріне тұрақты кеңес беру және ресурстарды жаңарту тетігін жолға қою. Шет тілі пәні бойынша ұйым ішіндегі ортақ цифрлық стандарттардың болуы пайдалы: файл атауының бірыңғай тәртібі, тапсырма форматы, кері байланыс мерзімі, академиялық адалдық талаптары, бейне және аудио материалдардың сапасына қойылатын өлшемдер. Мұндай ортақтық мұғалім жүктемесін азайтып, оқушы үшін түсінікті әрі бірізді оқу кеңістігін қалыптастырады.

Ұйымдастырушылық шарттардың келесі маңызды бағыты - мұғалімнің үздіксіз кәсіби дамуы. Цифрлық құралдардың өзі тез өзгеретіндіктен, бір реттік курс ұзақ мерзімге жеткіліксіз. Тиімді модель ретінде шағын тәжірибелік семинарлар, өзара сабаққа қатысу, дайын цифрлық тапсырмалар банкі бірлесіп әзірлеу, табысты кейстерді талқылау және тәлімгерлік қолдау қарастырылады. Шет тілі мұғалімі үшін мұндай қолдау тек техникалық емес, әдістемелік деңгейде болуы керек: мысалы, қандай сервис айтылымды дамытуға шын мәнінде көмектеседі, қандай жағдайда автоматты кері байланыс тиімді, ал қай жағдайда мұғалімнің сапалық пікірі қажет деген сұрақтарға нақты жауап берілуі тиіс.

Сондай-ақ білім беру ұйымы цифрлық қауіпсіздік, деректер құпиялығы және психологиялық жүктеме мәселелерін де назардан тыс қалдырмауы керек. Ұзақ уақыт экран алдында жұмыс істеу, көптеген платформаларға бөлініп кету, хабарламалардың шамадан тыс болуы және үздіксіз бақылау сезімі оқушының мотивациясына кері әсер етуі мүмкін. Цифрлық сабақтардың көлемі мен жиілігін педагогикалық мақсатқа сай реттеу, офлайн және онлайн әрекеттің тепе-теңдігін сақтау, түсінікті навигация ұсыну және оқушыға артық когнитивтік салмақ түсірмеу - сапалы тілдік оқытудың маңызды шарттары. Бұл қағидалар сақталғанда цифрлық технологиялар шет тілін оқыту процесін күрделендірмей, керісінше, оны құрылымдап, нәтижесін айқын етеді.

Қорытынды:

Жүргізілген талдау білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды орынды және жүйелі қолдану шет тілін меңгеру сапасын едәуір арттыруға мүмкіндік беретінін көрсетті. Цифрлық технологиялар тілдік материалды көпмодальды түрде ұсынуға, білім алушының жеке ерекшелігін ескеруге, синхронды және асинхронды қарым-қатынасты біріктіруге, формативті бағалауды күшейтуге және өзіндік реттелетін оқуды дамытуға жағдай жасайды. Алайда олардың тиімділігі автоматты түрде туындамайды; нәтиже технологияның оқу мақсатына сәйкестігіне, мұғалімнің цифрлық-педагогикалық даярлығына, оқу экожүйесінің үйлесімділігіне және бағалау жүйесінің сапасына тәуелді.

Шет тілін цифрлық ортада меңгертуді жетілдіру үшін бірнеше қорытынды қағидалар бөліп көрсетуге болады. Біріншіден, технология оқыту мақсатына бағынуы керек. Екіншіден, мұғалімнің цифрлық құзыреті пәндік-әдістемелік шеберлікпен бірлікте дамуы тиіс. Үшіншіден, цифрлық құралдар білім алушыны белсенді тілдік әрекетке, ынтымақтастыққа және рефлексияға тартқанда ғана жоғары нәтиже береді. Төртіншіден, бағалау тек соңғы өнімді емес, оқу процесінің өзін де қамтуы қажет. Бесіншіден, білім беру ұйымы цифрлық оқытуды жеке бастама емес, институционалдық деңгейде қолдайтын экожүйе құруы тиіс.

Цифрлық технологияларды шет тілін оқытуға енгізу бүгінгі білім беру кеңістігінің уақытша үрдісі емес, тілдік білім сапасын жаңаша ұйымдастырудың стратегиялық бағыты болып табылады. Болашақта бұл бағыт эмпирикалық зерттеулермен, пән және жас ерекшелігіне байланысты модельдермен, сондай-ақ қазақтілді білім беру контексіне бейімделген цифрлық әдістемелермен толықтырылуы керек. Мұндай жұмыстар шет тілін меңгерудің мазмұнын ғана емес, оның білім алушы тұлғасын қалыптастырудағы рөлін де күшейте түседі.

Әдебиеттер

1. Fitzpatrick A. (coord. author). Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives. Analytical Survey. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2004. 106 p.
2. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO, 2023. 437 p.
3. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. 414 p.
4. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 45 p.
5. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
6. Boeskens L., Echazarra A. Using Digital Resources for Learning: Policy Insights from PISA 2022. OECD Education Working Papers, No. 340. Paris: OECD Publishing, 2025. 88 p.
7. Liu Y., Thurston A., Ye X. Technology-enhanced cooperative language learning: A systematic review. International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 124. Article 102314.
8. Hu D., Chen J., Li Y., Wang M. Technology-enhanced content and language integrated learning: A systematic review of empirical studies. Educational Research Review. 2025. Vol. 47. Article 100677.
9. Pan M., Lai C., Guo K. Technology-enhanced self-regulated second language learning interventions: A systematic review. System. 2025. Vol. 131. Article 103675.
10. Sailer M., Maier R., Berger S., Kastorff T., Stegmann K. Learning activities in technology-enhanced learning: A systematic review of meta-analyses and second-order meta-analysis in higher education. Learning and Individual Differences. 2024. Vol. 112. Article 102446.

МРНТИ: 14.35.09

Ж.Д. Абдалиева

«Шақаман жалпы білім беретін мектебі»
ҚР, Абай облысы, Жаңасемей ауданы, Шақаман ауылы
zhaniyaabdalieva@gmail.com

ОНЛАЙН ПЛАТФОРМАЛАРДЫҢ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ РӨЛІ

Кіріспе

Қазіргі заманның білім беру кеңістігі қарқынды өзгерістерге толы. Цифрлық технологиялар оқыту процесінің барлық аспектілеріне терең кірігіп, педагогтердің жұмысына жаңа міндеттер жүктеуде. Әсіресе шетел тілдерін оқытуда сандық ресурстардың рөлі ерекше байқалады, себебі оқушылардың қызығушылығы көбіне визуалды әрі интерактивті материалдарға байланысты қалыптасады. Бұл жағдай мұғалімдерді дәстүрлі әдістермен қоса инновациялық тәсілдерді де қолдануға итермелейді. Онлайн платформалардың дамуы тілдік ортаға жақын жағдай жасап, оқушылардың ағылшын тілін меңгеру мүмкіндігін кеңейтеді.

Негізгі бөлім

Ағылшын тілін оқыту барысында қолданылатын TikTok, Wordwall және Vaamboozle сияқты платформалардың танымал болуы олардың қолжетімді әрі көпфункционалды болуымен байланысты. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне сай, интерактивті тапсырмаларды тез қабылдау қабілеті осы платформаларды сабақта тиімді пайдалануға негіз болады.

TikTok платформасының оқытудағы рөлі

TikTok қысқа форматты білімдік видеолар арқылы оқушылардың есте сақтау қабілетін арттыруда тиімді. Менің тәжірибемде оқушылар грамматикалық құрылымдарды өздері түсіндіретін бейнероликтер жасайды. Бұл олардың сөйлеу дағдысын дамытып қана қоймай, материалды терең түсінуге көмектеседі. Сонымен қатар оқушылар бір-бірінің видеоларын талдап, өзара пікір алмасады, бұл топтық коммуникацияны дамытуға әсер етеді.

Wordwall платформасының тиімділігі

Wordwall – дайын шаблондар арқылы оқу материалына сәйкес ойындар құрастыруға мүмкіндік беретін платформа. Мысалы, *Matching pairs*, *Open the box*, *Quiz* және *Missing words* жаттығулары арқылы оқушылар жаңа сөздерді тез меңгереді. Сабақта Wordwall қолданылғанда оқушылардың белсенділігі артып, әр тапсырманы орындау барысында жылдамдық пен дәлдік дамиды. Платформада жасалған тапсырмалар оқушылардың логикалық ойлау қабілетін, есте сақтау жүйесін, талдау дағдысын дамытады.

Vaamboozle платформасын пайдалану ерекшеліктері

Vaamboozle – командалық ойын форматына негізделген платформа. Оқушылар топтарға бөлініп, сұрақтарға жауап беру арқылы жарысады. Бұл әдіс оқушылардың ынта-жігерін арттырып, бірлесіп жұмыс істеу мәдениетін қалыптастырады. Платформада мұғалім өз сұрақтарын енгізіп, кез келген тақырып бойынша тартымды ойын құра алады. Оқушылар өз жауаптарын дәлелдеп, тілдік қарым-қатынасқа жиі түседі, бұл ауызша сөйлеуді жақсартады.

Цифрлық платформаларды қолданудың педагогикалық артықшылықтары

Цифрлық құралдарды тұрақты пайдалану бірнеше маңызды нәтижелерге әкеледі:

- Оқушылардың мотивациясы артады;
- Тілдік материалды меңгеру уақыты қысқарады;
- Сабақ барысында белсенділік жоғарылайды;
- Сөздік қор айтарлықтай кеңейеді;
- Ауызша сөйлеу дағдысы қалыптасады.

Сонымен қатар цифрлық платформалар мұғалімнің жұмысын да жеңілдетеді: тапсырмаларды жүйелеу, бағалау, қайта тексеру және оқушы нәтижелерін бақылау автоматтандырылған күйде жүреді. Бұл педагогтің уақытын үнемдеп, сабақтың мазмұнына көбірек көңіл бөлуге мүмкіндік береді.

Практикалық нәтижелер және талдау

Оқу жылы барысында онлайн платформаларды жүйелі пайдалану арқылы бірнеше оң нәтиже байқалды. Атап айтқанда, оқушылардың ағылшын тіліне деген қызығушылығы жоғарылады, оқушылардың сабаққа қатысу белсенділігі артты. Әсіресе Wordwall арқылы өткен бекіту сабақтары оқушылардың білім деңгейін бірден бақылауға көмектесті. TikTok арқылы оқушылар шығармашылық жұмысқа бейімделіп, өз ойын ағылшын тілінде еркін жеткізуге талпына бастады. Vaamboozle ойындары сыныпта жағымды атмосфера қалыптастырып, бәсекелестік арқылы мотивацияны нығайтты.

Қорытынды

Қорытындылай келе, онлайн платформалар шетел тілін меңгеру процесін тиімді әрі заман талабына сай ете түседі. TikTok, Wordwall және Vaamboozle сияқты құралдар сабақ сапасын арттырумен қатар, оқушылардың тіл үйренуге деген қызығушылығын күшейтеді. Цифрлық ресурстарды орынды және жүйелі қолдану – қазіргі ағылшын тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттілігінің маңызды бөлігі болып саналады.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының білім беруді цифрландыру тұжырымдамасы.
2. Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge, 2016.
3. Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001.

Г.Ж. Раисова

КГУ «Чекоманская СОШ»

РК, область Абай, Жаңасемейский район, с.Чекоман, raiss.sholpan09@gmail.com

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ STEAM И СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Ключевые слова: STEAM-образование, смарт-технологии, смарт-аудитория, русский язык, методика преподавания, междисциплинарный подход, интерактивное обучение.

Современное общество находится на этапе смены технологической парадигмы. Информационные технологии, определившие облик XXI века, уступают место смарт-технологиям, которые открывают новые пути развития и становятся одним из основных ориентиров государственной политики в сфере образования. Как справедливо отмечается в исследованиях последних лет, скорость обновления знаний и технологий должна рассматриваться в качестве ключевого критерия качества системы образования. Если образовательная система отстает от этих темпов, она превращается в «тормоз» общественного прогресса [2].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска новых подходов к преподаванию родного русского языка и литературы. На первый взгляд, связь точных наук (STEM) с гуманитарным циклом кажется неочевидной. Однако, как показывает практика, именно сочетание традиционного филологического образования с элементами инженерии, технологий и математики открывает перед учащимися новые возможности для развития талантов, обогащает их картину мира и формирует понимание современных реалий.

Цель исследования заключается в определении целесообразности использования смарт-технологий и STEAM-подхода как нового направления в преподавании русского языка и литературы, а также в разработке практических рекомендаций по их внедрению в учебный процесс.

Сегодня одними из наиболее современных инновационных инструментов являются смарт-технологии. Английское слово «smart» многозначно и характеризует эти технологии как «разумные» и «эффективные». В контексте образовательной деятельности это предполагает использование разнообразных комплексных средств и современных интерактивных методов обучения. Существенным прорывом в этом направлении стал проект «SMART обучения», Традиционно пространство для смарт-образования проектировалось как поддержка учителей и учеников с помощью компьютеров. Однако широкое внедрение мобильных устройств и доступность беспроводных сетей оказали значительное влияние на процесс обучения. Повсеместный доступ к информации изменил вектор образования: от простой передачи знаний к активному получению навыков [1].

STEAM-образование возникло как развитие классической модели STEM, в которую для расширения творческого потенциала был включен компонент «Art». Вместо изучения отдельных дисциплин, таких как наука, технология, инженерия и математика, STEAM объединяет их с искусством, что позволяет взглянуть на образование через призму междисциплинарных связей.

Такой подход даёт детям возможность не только осваивать теоретические знания, но и применять их на практике, разрабатывая собственные проекты, находя новые идеи и решения. В основе методики лежит активная работа с информацией – ученики анализируют, экспериментируют, создают и учатся работать в команде. Практический характер занятий способствует развитию критического мышления, творческих способностей и навыков самообразования, что особенно важно в условиях современного мира, где знание – это не просто факт, а инструмент для решения реальных задач

В рамках нашего исследования особый интерес представляет педагогическая технология STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Вопреки распространенному мнению о том, что данная технология применима только к естественно-научному циклу, она успешно интегрируется в гуманитарное образование. Введение в STEM-образование искусства (Arts) позволяет использовать богатый потенциал литературы и языка для развития творческого и критического мышления.

Применение STEAM-подхода на уроках русского языка и литературы открывает перед педагогами широкие возможности для развития у обучающихся не только языковых навыков, но и умения критически анализировать информацию, работать над проектами и творчески выражать свои идеи.

Например, при изучении литературного произведения или поэтического текста можно организовать проектную работу, где учащиеся:

1. Исследуют культурный и исторический контекст произведения.
2. Создают визуальные интерпретации или анимационные ролики по мотивам прочитанного.
3. Разрабатывают буктрейлеры к изученным произведениям
4. Проводят ролевые игры, где каждый участник вносит свою интерпретацию ключевых моментов текста.

Такой интегрированный подход позволяет повысить интерес к предмету, сделать уроки интерактивными и ориентированными на развитие навыков, которые востребованы в XXI веке.

Обучение становится не пассивным получением знаний, а творческим процессом, в котором учащиеся сами «добывают» информацию через игру, эксперименты и совместное творчество. Чтобы продемонстрировать практическую реализацию STEAM-технологий, приведём несколько конкретных заданий из нашего опыта. Данные приемы направлены на углубленное усвоение материала, развитие коммуникативных навыков, повышение мотивации

Лингвистический анализ научного текста. Учащимся предлагается проанализировать технический или научный текст из интересующей их области (робототехника, космос, IT). Задачи: выделить термины, разобрать их значения, составить глоссарий. Это формирует навыки работы с терминологической лексикой.

Проект «Создание научного справочника». При изучении раздела «Лексика» класс делится на группы. Каждая группа получает область науки (биология, физика, программирование) и создает буклет или мини-справочник с краткими статьями, иллюстрациями и пояснениями понятий. Это реализует метапредметные связи. Аналогичную работу можно провести во время изучения научного стиля и терминов.

Виртуальный квест. Создание серии лингвистических задач (ребусы, логические задачи, работа с изображениями), связанных со STEM-предметами. Учащиеся ищут ответы, интегрируя знания русского языка и точных наук.

Так при изучении темы «Фразеологизмы» можно подобрать задания, помогающие усвоению материала в игровой форме, указывая при этом межпредметные связи. Первое задание «Фразеологическая математика», для тех, кто любит математику. Вставьте числительные, математические термины и понятия в известные фразеологизмы: *очень горько плакать - плакать в ... ручья (три); не общаясь, не выходя из дома – жить в ... стенах. (четырёх); абсолютно не нужен – как собаке ...нога. (пятая); очень умен – ... пядей во лбу (семи); смелый, храбрый – не робкого ... (десятка).*

Второе задание для художников. Нужно дополнить иллюстрации данных фразеологизмов. Выполнение задания развивает творческие способности, мышление, позитивные эмоции.

Изучая раздел «Мир живой природы» в 8 классе казахской школы можно использовать следующие задания.

Ученикам раздаются кроссворды, в которые необходимо вписать названия ключевых животных Казахстана или названия заповедников страны.

1. Затем, работая в группах по 5–6 человек, дети получают наборы LEGO для создания моделей животных. Каждая группа представляет свою работу, рассказывает об особенностях животного, его месте обитания и т.д.

2. Этот формат задания не только способствует лучшему усвоению материала, но и развивает командный дух, критическое мышление и пространственное воображение.

Исследовательский проект (Этимология). Изучение истории происхождения научных терминов и словосочетаний. Результатом может стать создание презентации, доклада или статьи для школьной газеты. Здесь хорошо применить такую работу как «История одного слова, или все о...»

Ролевая игра «Научная конференция». Уместна на уроках развития связной речи при изучении научного стиля. Учащиеся выступают в роли ученых или изобретателей, представляют свои виртуальные изобретения, используя официально-деловую и научную лексику.

Создание STEM-блога. Учащиеся ведут блог, публикуя мнения, исследования и проекты. Это способствует развитию письменной речи, коммуникативных навыков и творчества.

Подводя итоги, можно отметить, что применение современных смарт-технологий и STEAM-подхода в процессе обучения русскому языку и литературе эффективно стимулирует познавательную и творческую деятельность учащихся.

Уникальные возможности смарт-технологий доказывают, что их интеграция в образовательный процесс наряду с традиционными методами является перспективой для широкого образовательного диапазона. Именно смарт-технологии позволяют разрабатывать революционные учебно-методические материалы и формировать индивидуальные траектории обучения, интегрировать различные дисциплины, технологии и творческие методы обучения. STEAM-технологии, дополненные элементами виртуальной реальности и геймификации, представляют собой мощный инструмент для того, чтобы сделать процесс обучения интересным, актуальным и максимально приближенным к реалиям современного мира. Это не только повышает вовлечённость учащихся, но и формирует навыки, необходимые им для успешной жизни и профессиональной деятельности в будущем.

Литература

1. Семенов, А. Л. Качество образования и цифровая среда / А. Л. Семенов // Вопросы образования. – 2021. – № 2. – С. 8–31.
2. Фрумин, И. Д. Образование как тормоз и как двигатель развития: что мы знаем? / И. Д. Фрумин // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 2–8.
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-steam-tehnologii-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-v-nachalnyh-klassah>

IRSTI: 16.01.45

A.B. Mukhamediyeva, A.K. Turlybekova
Shakarim University
Kazakhstan, Semey, injuerke@mail.ru

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION

Annotation. Artificial Intelligence (AI) has become a key driver of innovation in modern education. Its integration into teaching and learning processes has introduced new opportunities for personalization, automation, and efficiency. This article examines the advantages and disadvantages of AI in education, analyzes its impact on students and teachers, and highlights both its potential and limitations. The study emphasizes the importance of balanced implementation to maximize benefits while minimizing risks.

Keywords: artificial intelligence, teaching process, modern trends, personalized learning, educational technology

Introduction

In recent years, technology has developed rapidly, especially Artificial Intelligence. AI is used in many areas, including education. Schools and universities are starting to use AI tools to improve learning. However, like any technology, AI has both positive and negative sides. The rapid development of modern digital technologies has a significant impact on all spheres of life, including education. One of the outstanding modern innovations - it was artificial intelligence that began to play a key role in shaping the teaching and learning environment. This article aims to explore how artificial intelligence is used in teaching and how it can improve the quality and accessibility of education.

One of the primary advantages of Artificial Intelligence (AI) in education is its ability to provide personalized learning experiences. AI-based systems analyze students' performance and adapt content accordingly, allowing learners to progress at their own pace. This individualized approach enhances student engagement and can lead to improved academic outcomes.

Another significant benefit of AI is automation. AI technologies can perform routine tasks such as grading assignments, monitoring student progress, and providing feedback. This reduces teachers' administrative workload and enables them to focus on more complex pedagogical responsibilities. AI enhances accessibility in education. Students can access learning materials anytime and anywhere, which is particularly advantageous for distance learning and learners in remote regions. AI-powered tools also offer support for students with special educational needs, promoting inclusive education and equitable learning opportunities.

Artificial intelligence has become the most active transformational force in education, offering a range of technologies that improve teaching and educational management. Artificial intelligence, which we do not rely on, has its own advantages, namely that it can fully customize training systems, automate assessments and make it easier to quickly find data. In this article, we examined the main artificial intelligence technologies used in education, their advantages, difficulties and importance in shaping the future of teaching and learning. The complete transition to digitalization has had a significant impact on the education sector. Among them, one of the most popular developments is artificial intelligence, which includes technologies for modeling human cognition and decision-making. In education, artificial intelligence is not a single tool, but a combination of different systems that work together to improve learning outcomes. This article explores the types of artificial intelligence technologies used in education and emphasizes how they support both educators and students. Artificial intelligence has several advantages that change the educational landscape. These benefits affect both teaching and learning processes by helping teachers and students achieve better results [1].

One of the biggest advantages of AI is personalized learning. AI systems can adapt lessons based on a student's level and needs. This helps students learn at their own pace.

Another advantage is accessibility. AI allows students to study anytime and anywhere using online platforms. It is especially useful for students in remote areas.

AI can also save time for teachers. For example, it can automatically check tests and give feedback. This allows teachers to focus more on teaching and supporting students.

- AI provides adaptive learning systems that adapt content to the pace, preferences and performance of individual students. This approach increases student engagement and improves knowledge retention.

Artificial Intelligence (AI) offers multiple advantages for modern education. It can automate routine tasks such as grading, attendance tracking, and scheduling, thereby freeing teachers to focus on instructional strategies and student interaction. AI systems also provide immediate feedback, enabling students to correct mistakes quickly and reinforcing the learning process. For educators, AI-based analytics facilitate continuous monitoring of student progress, identification of learning gaps, and informed instructional decisions.

AI-powered tools enhance inclusivity by supporting students with disabilities and learners from diverse linguistic backgrounds through speech-to-text, real-time translation, and personalized interfaces. Additionally, chatbots and virtual tutors offer academic assistance outside classroom hours, improving

the overall learning experience. AI can analyze large volumes of educational data, predict student performance, and scale solutions to accommodate large numbers of students, making quality education more accessible, including in remote or under-resourced regions.

Adaptive learning systems represent one of the most effective AI applications, as they adjust educational content in real time based on students' strengths and weaknesses. Natural Language Processing (NLP) allows AI to understand and interact using human language, supporting automated essay evaluation, real-time translation, and interactive tutoring. AI-based analytics further track student engagement in group settings and provide recommendations for instructors, proving particularly effective in large-scale online and hybrid learning environments. Finally, AI can assist in online examinations, analyze student activity through facial recognition, and support learners with disabilities via gesture or visual recognition.

The integration of Artificial Intelligence (AI) into the education system in Kazakhstan is still at an early stage. Current initiatives mainly focus on the development of digital platforms, online assessment systems, and other supportive tools.

For the full implementation of AI in education, it is essential to carefully consider both its advantages and potential risks. Excessive reliance on AI may lead to pedagogical, psychological, and ethical challenges. While AI and digital technologies can significantly simplify teaching and learning processes, they cannot replace the role of teachers and students in education.

Therefore, AI should be regarded as a supplementary tool aimed at improving the quality of education, rather than a substitute for human interaction, decision-making, and guidance. The responsible and balanced integration of AI into the Kazakhstani education system will be crucial for maximizing its benefits while minimizing potential drawbacks.

Despite its numerous advantages, Artificial Intelligence (AI) in education also presents several limitations. One significant concern is the potential reduction of students' independent thinking abilities. When students rely on AI to complete tasks such as writing essays, preparing reports, translating texts, or composing assignments, their critical thinking and creativity may decline. Excessive use of AI can foster dependency, limit opportunities for self-directed learning, reduce reflective skills, and weaken the development of problem-solving abilities.

Education encompasses not only knowledge acquisition but also communication and social development. Overreliance on AI may negatively affect these essential aspects. Furthermore, data privacy and security represent considerable challenges, as AI systems collect and process large amounts of personal information, raising concerns about confidentiality and potential misuse.

Finally, the effective implementation of AI requires substantial financial investment and technical infrastructure, which may not be available in all educational institutions. Therefore, careful planning and balanced integration are necessary to maximize the benefits of AI while minimizing its potential drawbacks.

Secondly, the balance between academic integrity and ethical standards may be compromised. With the use of artificial intelligence, students can submit ready-made assignments, which makes it difficult to objectively assess their actual level of knowledge. Furthermore, AI tools may encourage violations of academic integrity. For example, students can use systems such as ChatGPT or similar platforms to complete written tasks entirely, without demonstrating their own understanding.

Excessive reliance on artificial intelligence can negatively affect students' personal development. Overdependence on AI may limit the development of critical thinking, independence, and cognitive abilities.

Another issue is the gradual formalization of the teacher's role. As AI increasingly automates tasks such as lesson planning, preparation of educational materials, assessment, and feedback, there is a risk that the teacher's creative and pedagogical functions may diminish, reducing their role to that of an observer.

Additionally, there is a growing tendency to place excessive trust in artificial intelligence. Although AI can provide quick solutions to various problems, it lacks human values, cultural awareness, and intuition. In some cases, it may also generate inaccurate or misleading information.

Moreover, despite simplifying the learning process, AI cannot replace emotional interaction or provide moral guidance. Excessive use of AI may lead to social isolation and psychological dependence. Students' communication with parents, teachers, and peers may decrease, resulting in increased isolation, feelings of loneliness, and potential internet addiction [6,7].

Conclusion

Artificial Intelligence is an important trend in modern education, significantly transforming the learning process and shaping its future development. It offers numerous advantages, including personalized learning, automation, and increased accessibility. At the same time, certain challenges must be considered, such as reduced human interaction and concerns related to data privacy.

The effective use of AI in education depends on a balanced approach that combines technological innovation with traditional teaching methods. Artificial Intelligence should serve as a supportive tool rather than a replacement for teachers. The central role in the educational process must remain with the teacher and the learner. Thus, the thoughtful and responsible integration of AI can enhance the quality of education and contribute to solving various learning challenges.

References

1. Атамұратова Г., Иманбекова З. «Заманауи білім беру технологиялары». – 2012. – p.42-46
2. Bostrom N., Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. – Oxford University Press. – 2014. – p.65-68
3. Floridia L., An ethical framework for a good AI society. – Minds and Machines. – 2018. – 28(4). – p.689-705
4. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forsier L.B.: Intelligence Unleashed An Argument for AI in Education. Pearson. – 2016. – p.15-25
5. Russell, S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.) Person Education. – 2021. – p. 13
6. Rowbotham M. – Artificial Intelligence: Advantages and Disadvantages, Benefits and Threats. – Routledge – 2015.-p.84
7. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. - Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. - 2019

MPHTI: 14.35.09

Zh. Auesbekov

Shakarim University

Kazakhstan, Semey

Research Supervisor: **I.M. Dyussekeneva**

THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING LISTENING AND PRONUNCIATION SKILLS IN EFL THROUGH PODCASTS AND AUDIOBOOKS

Abstract. The article examines the theoretical foundations of developing listening and pronunciation skills in learning English as a foreign language through the use of podcasts and audiobooks. Particular attention is paid to the role of audio materials in forming phonetic competence and improving the understanding of spoken language. The analysis of scientific literature shows that podcasts and audiobooks are effective learning tools because they allow students to listen to authentic speech of native speakers and perceive correct intonation, rhythm, and pronunciation. The use of such resources contributes to the development of listening skills, vocabulary expansion, and increased student motivation in learning English. Therefore, the integration of podcasts and audiobooks in the educational process is considered a promising and effective approach to improving listening comprehension and pronunciation skills.

Keywords: listening skills; pronunciation; podcasts; audiobooks; English language; EFL.

In the modern globalized world, English has become one of the most important languages for international communication, education, and professional development. As a result, the effective teaching of English as a Foreign Language (EFL) has become a key objective of modern education systems. Among the four main language skills-reading, writing, speaking, and listening-listening comprehension and pronunciation play a fundamental role in developing communicative competence.

Listening is often considered one of the most challenging skills for EFL learners because it requires the ability to understand spoken language in real time. At the same time, pronunciation is essential for clear communication and mutual understanding between speakers. Without sufficient listening exposure and proper pronunciation practice, learners may experience difficulties in both comprehension and oral communication [1].

With the rapid development of digital technologies, new educational tools have emerged that support language learning. Among these tools, podcasts and audiobooks have become widely used resources in foreign language education. These audio materials provide learners with authentic language input and exposure to natural speech patterns, accents, and pronunciation [2].

Listening and pronunciation are closely interconnected skills. Effective listening practice helps learners recognize phonetic features of speech, while pronunciation training improves speaking clarity. Table 1 presents the relationship between listening and pronunciation skills among the participants.

Table 1 – Relationship between Listening and Pronunciation Skills

Aspect	Listening Skills	Pronunciation Skills
Main function	Understanding spoken language	Producing clear and accurate speech
Learning focus	Recognition of sounds, stress, and intonation	Correct articulation of sounds
Role in communication	Comprehension of spoken messages	Clarity of verbal expression
Learning methods	Audio materials, podcasts, conversations	Phonetic exercises, repetition, audio imitation

This relationship demonstrates that both skills should be developed simultaneously to achieve effective communication in English [3].

Digital Audio Resources in EFL Learning. Digital technologies have transformed language education by providing learners with access to a wide variety of authentic materials. Podcasts and audiobooks are among the most accessible and effective tools for developing listening comprehension and pronunciation. Table 2 presents the educational advantages of podcasts and audiobooks in the learning process.

Table 2 – Educational Advantages of Podcasts and Audiobooks

Feature	Podcasts	Audiobooks
Content format	Short audio episodes	Long narrative texts
Learning purpose	Listening practice and real conversations	Pronunciation and comprehension
Language exposure	Authentic spoken language	Structured and expressive reading
Accessibility	Online platforms and streaming	Digital libraries and apps

These resources allow learners to listen to native speakers and observe the natural rhythm and intonation of the English language [4].

Despite the growing popularity of podcasts and audiobooks in language education, many studies focus mainly on practical implementation rather than theoretical foundations. Therefore, it is important to examine the theoretical principles that explain how audio materials contribute to the development of

listening and pronunciation skills in EFL learning. The purpose of this study is to analyze the theoretical foundations of developing listening and pronunciation skills in English as a Foreign Language through the use of podcasts and audiobooks, as well as to explore their educational potential in modern language learning.

The development of listening and pronunciation skills has been widely discussed in the field of English as a Foreign Language (EFL) education. Listening comprehension is considered one of the most complex language skills because it requires learners to process spoken language in real time. Modern language learning theories suggest that listening involves multiple cognitive processes including perception, interpretation, and understanding of speech signals. Therefore, effective listening practice is essential for successful language acquisition [5].

Pronunciation and listening are closely interconnected skills. Learners who frequently listen to authentic speech are more likely to recognize phonetic patterns, stress, rhythm, and intonation in the target language. As a result, listening activities significantly contribute to the development of pronunciation accuracy and overall communicative competence.

With the rapid development of digital technologies, new learning resources have become available for language learners. Among these resources, podcasts and audiobooks have gained considerable attention in recent years. These digital audio materials provide learners with access to authentic language input and allow them to listen to natural speech produced by native speakers.

Podcasts are particularly useful for language learners because they often contain real-life conversations and various speech styles. Regular exposure to podcasts helps learners improve listening comprehension, develop vocabulary, and become familiar with different accents and speaking patterns. In addition, podcasts increase learner motivation and provide flexible opportunities for independent learning [6].

Audiobooks also play an important role in language education. They combine spoken narration with structured textual content, which helps learners follow the meaning of the text while listening to correct pronunciation. This combination supports the development of phonological awareness and improves listening comprehension.

Repeated exposure to native speech through audiobooks helps learners internalize correct pronunciation patterns and improve their articulation of sounds. Listening to narrated texts also allows learners to observe natural speech rhythm, stress patterns, and intonation.

Overall, the use of podcasts and audiobooks creates a more interactive and engaging learning environment. Audio materials provide authentic language input, increase learner motivation, and contribute to the development of listening comprehension and pronunciation skills. Therefore, integrating digital audio resources into the EFL learning process is considered an effective approach to improving language competence and communicative performance.

Despite the numerous advantages of using podcasts and audiobooks in language learning, there are also several challenges that should be considered in the educational process. One of the main difficulties is the speed of authentic speech. Native speakers often speak quickly and use natural reductions, connected speech, and informal expressions, which may make comprehension difficult for language learners, especially at the beginner level.

Another challenge is the presence of different accents and pronunciation variations. English is spoken in many regions around the world, and learners may encounter British, American, Australian, or other accents while listening to podcasts and audiobooks. Such diversity can sometimes cause confusion for learners who are not yet familiar with phonetic variations in English.

In addition, vocabulary can present difficulties when students listen to authentic audio materials. Podcasts and audiobooks often contain complex vocabulary, idiomatic expressions, and cultural references that may not be familiar to learners. Without sufficient vocabulary knowledge, students may struggle to understand the main ideas of the audio content.

Technical factors can also influence the effectiveness of audio learning. Poor audio quality, background noise, or unclear pronunciation in some recordings may reduce listening comprehension and negatively affect the learning experience.

For these reasons, it is important for teachers to carefully select audio materials that correspond to the learners' proficiency level. The materials should be clear, relevant, and appropriate for the educational objectives.

Teachers can integrate podcasts and audiobooks into language learning by using pre-listening, while-listening, and post-listening activities. Pre-listening tasks prepare learners for the topic, while listening activities focus on comprehension, and post-listening tasks help reinforce pronunciation and vocabulary. Such structured activities improve the effectiveness of audio-based learning.

In conclusion, the development of listening and pronunciation skills plays an important role in teaching English as a foreign language. The use of podcasts and audiobooks allows students to listen to authentic speech and learn correct intonation and pronunciation. In addition, such audio materials help improve listening comprehension and increase learners' motivation. Therefore, integrating podcasts and audiobooks into the learning process can be considered a modern and effective way to develop listening and pronunciation skills.

References

1. Bulut A. The effect of listening to audiobooks on anxiety and development of listening and pronunciation skills of high school students learning English as a foreign language. – 2019.
2. Kartal G., Simsek H. The effects of audiobooks on EFL students' listening comprehension // The Reading Matrix. – 2017. – Vol. 17(2).
3. Suárez Cárdenas F. Authentic audio materials: Audiobooks and podcasts in the EFL teaching-learning process. – 2020.
4. Boutaleb R., Haloulou A., Nouri M. The impact of using audiobooks on enhancing EFL students' pronunciation. – 2023.
5. Alahrash H., Frewan A. University students' attitudes towards using podcasts and audiobooks for learning English. – 2025.
6. Rasulova S. Teaching listening comprehension through podcasts and audiobooks // Tadqiqotlar Journal. – 2025.

MPHTI: 14.35.09

Zh. Auesbekov

Shakarim University

Kazakhstan, Semey

Research Supervisor: **I.M. Dyussekeneva**

THE ROLE OF PODCASTS AND AUDIOBOOKS IN ENHANCING EFL LEARNERS' LISTENING COMPREHENSION AND PRONUNCIATION SKILLS: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract. Background. The increasing integration of digital technologies into language education has led to a growing interest in audio-based learning tools, particularly podcasts and audiobooks. In EFL contexts, where exposure to authentic language input is often limited, these tools are considered promising for developing listening comprehension and pronunciation skills. However, existing research remains fragmented, and a comprehensive synthesis of their pedagogical impact is required. Methods. This study adopts a systematic literature review approach guided by PRISMA principles. A total of 30 peer-reviewed studies published between 2015 and 2025 were selected from major academic databases, including Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar. The inclusion criteria focused on EFL learners, the use of podcasts and audiobooks as instructional tools, and measurable outcomes related to listening comprehension and pronunciation. Results. The analysis indicates that podcasts contribute significantly to the development of listening comprehension by providing authentic and diverse linguistic input. Audiobooks, in turn, support both listening development and pronunciation improvement through repeated exposure and structured auditory input. At the same

time, the review reveals a limited number of studies that explicitly address pronunciation as an independent variable, as well as methodological inconsistencies across the selected research. Conclusion. Podcasts and audiobooks are effective tools for enhancing listening comprehension and pronunciation skills in EFL contexts. Their pedagogical value lies in their accessibility, flexibility, and capacity to provide authentic input. Nevertheless, further research is needed to explore their long-term impact and to develop more targeted instructional frameworks.

Keywords: podcasts; audiobooks; listening comprehension; pronunciation development; EFL learners; audio-based learning; mobile-assisted language learning (MALL)

The development of listening comprehension and pronunciation remains one of the most challenging aspects of second and foreign language acquisition, particularly in English as a Foreign Language (EFL) contexts, where learners experience limited exposure to authentic linguistic input outside the classroom. Contemporary research emphasizes that insufficient auditory input leads to difficulties in speech perception, decoding of natural discourse, and inaccurate phonological production, which ultimately hinder communicative competence [1]. Pronunciation development, in particular, remains a critical yet underdeveloped component of EFL instruction, as learners often lack sufficient exposure to accurate phonological models.

In recent years, the integration of digital technologies into language education has significantly expanded the range of tools available to support language learning. Among these tools, podcasts have emerged as an effective medium for enhancing listening comprehension due to their accessibility, flexibility, and ability to provide authentic language input in diverse communicative contexts. Empirical studies demonstrate that the use of podcasts in EFL classrooms contributes to improved comprehension skills, increased learner motivation, and greater exposure to natural speech patterns, which are often absent in traditional instructional materials. Podcast-based learning environments enable learners to control the pace of input, repeat segments, and engage in autonomous practice, thereby facilitating individualized learning trajectories [2].

At the same time, audiobooks represent another significant yet comparatively underexplored audio-based resource in language learning. Unlike podcasts, which often feature spontaneous and conversational language, audiobooks provide structured and professionally narrated speech, characterized by clear articulation, controlled intonation, and rhythmic consistency. These features make audiobooks particularly relevant for pronunciation development, as repeated exposure to high-quality speech models supports phonological awareness and accurate articulation. Despite their potential, the role of audiobooks in improving pronunciation skills has received considerably less attention in recent empirical research compared to podcasts.

A critical examination of the existing literature reveals an imbalance in research focus. While numerous studies investigate the impact of podcasts on listening comprehension, only a limited number address pronunciation as an independent variable, and even fewer explore the combined or comparative effects of podcasts and audiobooks. Furthermore, methodological inconsistencies across studies – such as variations in research design, sample size, duration of intervention, and assessment tools – make it difficult to draw generalized conclusions regarding their pedagogical effectiveness. This fragmentation of research highlights the need for a systematic synthesis that integrates findings across studies and provides a more coherent understanding of the role of audio-based learning tools in EFL contexts.

In the context of Kazakhstan, the challenges of developing listening and pronunciation skills are particularly pronounced due to the predominantly classroom-based nature of English language instruction. Studies conducted within the national educational system indicate that learners often demonstrate limited exposure to authentic English input and face difficulties in perceiving and producing natural speech patterns [3]. These findings underscore the importance of integrating digital audio resources, such as podcasts and audiobooks, into the teaching process to compensate for the lack of immersive language environments.

From a theoretical perspective, the effectiveness of podcasts and audiobooks can be explained through established frameworks in second language acquisition. The concept of comprehensible input suggests that exposure to meaningful and contextually rich language is essential for language development, while contemporary approaches to mobile-assisted language learning (MALL) emphasize

the role of technology in providing continuous access to language input beyond the classroom. Podcasts and audiobooks can be viewed as practical realizations of these theoretical principles, as they provide learners with sustained and repeated exposure to authentic auditory input, which is essential for both listening comprehension and pronunciation development. In EFL environments, where opportunities for authentic interaction are limited, these tools play a compensatory role by offering consistent and accessible language input.

Given these considerations, there is a clear need for a systematic and critical review of existing research that examines both podcasts and audiobooks as complementary tools for developing listening comprehension and pronunciation skills. The aim of this study is to systematically review the role of podcasts and audiobooks in enhancing EFL learners' listening comprehension and pronunciation skills, as well as to clarify how these tools can be effectively integrated into EFL instruction to support both receptive and productive language development. By synthesizing findings from recent empirical studies, this research seeks to identify key patterns, evaluate methodological approaches, and highlight gaps that require further investigation.

The integration of audio-based digital tools into language learning has fundamentally transformed approaches to developing listening comprehension and pronunciation skills in EFL contexts. Unlike traditional instructional materials, podcasts and audiobooks provide continuous exposure to authentic spoken language, thereby addressing one of the central challenges of foreign language learning—limited access to natural linguistic input.

Listening comprehension, as emphasized in contemporary research, serves as the foundation for overall language acquisition, since it provides the primary channel through which learners receive linguistic input [4]. In EFL environments, where interaction with native speakers is often restricted, the use of audio-based tools becomes particularly significant. Podcasts, in this regard, function as a dynamic and flexible medium that exposes learners to real-life communication, including variations in speech rate, accent, and discourse patterns.

The effectiveness of podcasts in improving listening comprehension can be explained through several interconnected mechanisms. First, they provide authentic input, which enhances learners' ability to recognize natural speech and process meaning in context. Second, podcasts allow for repeated exposure, enabling learners to revisit difficult segments and gradually improve comprehension. Third, they promote learner autonomy, as students can select content based on their interests and control the pace of learning. Empirical evidence confirms that regular engagement with podcasts leads to significant improvements in listening skills, including better recognition of accents, speech patterns, and contextual meaning.

At the same time, the pedagogical value of podcasts extends beyond listening comprehension. Studies indicate that sustained exposure to spoken language through podcasts contributes to the development of speaking fluency and pronunciation, although this effect is often indirect [5]. The transition from listening to speaking occurs when learners internalize phonological patterns and begin to reproduce them. However, without guided practice, such as repetition or shadowing, improvements in pronunciation remain limited.

In contrast to podcasts, audiobooks provide a more structured and controlled form of auditory input. Their key advantage lies in the clarity and consistency of pronunciation, as they are typically narrated by professional speakers. This makes audiobooks particularly effective for developing pronunciation skills, including stress, rhythm, and intonation. Repeated listening to audiobooks facilitates phonological awareness, allowing learners to identify and reproduce sound patterns more accurately.

Another important feature of audiobooks is their role in extensive listening, which involves prolonged exposure to language over time. Research shows that repeated and sustained listening significantly enhances not only comprehension but also speaking and cognitive skills, especially when learners engage with the material actively [6]. This suggests that audiobooks are particularly effective when used as part of a structured learning strategy rather than as passive input.

Despite the advantages of both tools, their effectiveness depends on how they are integrated into the learning process. Podcasts are more effective in developing adaptive listening skills, as they expose

learners to variability and unpredictability in speech. Audiobooks, on the other hand, are more suitable for controlled pronunciation practice, as they provide stable and clear speech models. Therefore, these tools should not be viewed as alternatives but rather as complementary resources.

The relationship between listening comprehension and pronunciation is central to understanding the effectiveness of audio-based learning. Accurate pronunciation depends on the ability to perceive sounds correctly, while listening comprehension improves as learners become more familiar with phonological patterns. Audio tools strengthen this relationship by reinforcing the connection between perception and production.

To illustrate the pedagogical potential of podcasts and audiobooks, Table 1 presents a comparative overview of their key features and contributions to language development.

Table 1 – Comparative Characteristics of Podcasts and Audiobooks in EFL Learning

Aspect	Podcasts	Audiobooks
Type of input	Authentic, spontaneous speech	Structured, narrated speech
Listening development	High (real-life comprehension)	Moderate (detailed understanding)
Pronunciation impact	Indirect	Direct and significant
Speech variability	High (accents, speed)	Low (controlled delivery)
Learning flexibility	Very high	High
Pedagogical use	Listening practice, motivation	Pronunciation, repetition, fluency
Main limitation	Difficulty for beginners	Less exposure to real speech

The comparison demonstrates that podcasts and audiobooks serve different but complementary functions in language learning. While podcasts enhance learners’ ability to understand authentic spoken language, audiobooks provide a reliable model for developing accurate pronunciation. The combined use of both tools allows for a more balanced development of receptive and productive skills.

It is important to recognize certain limitations. First, the effectiveness of podcasts may be reduced for beginner learners due to the complexity of authentic speech. Second, audiobooks, while beneficial for pronunciation, may not fully prepare learners for real-life communication, as they lack spontaneity. Third, the absence of guided instructional strategies can limit the effectiveness of both tools, as passive listening does not automatically lead to skill development.

The analysis indicates that the successful use of podcasts and audiobooks depends on their pedagogical integration. Effective strategies include combining listening with repetition, incorporating interactive tasks, and adapting materials to learners’ proficiency levels. When used systematically, these tools can significantly enhance both listening comprehension and pronunciation, particularly in EFL contexts where exposure to authentic language is limited.

The findings of this review confirm that podcasts and audiobooks play a significant and complementary role in enhancing listening comprehension and pronunciation skills in EFL contexts. Podcasts primarily facilitate the development of listening comprehension through exposure to authentic and variable language input, while audiobooks provide structured and repetitive models that support accurate pronunciation.

This study contributes to the field by demonstrating that the effectiveness of these tools lies not in their isolated use, but in their pedagogically integrated application. A combined approach that links authentic listening practice with structured phonological reinforcement appears to be the most effective strategy for developing both receptive and productive skills. The analysis reveals a persistent lack of research focusing on pronunciation as an independent outcome and highlights inconsistencies in methodological approaches across studies. These limitations suggest the need for more targeted and longitudinal research designs.

In practical terms, the integration of podcasts and audiobooks into EFL instruction offers a viable solution for compensating limited exposure to authentic language, particularly in non-immersive environments. Future research should focus on designing structured instructional models that systematically combine both tools to maximize learning outcomes.

References

1. H., Atmowardoyo H., Aeni N. The Impact of Podcasts on EFL Students' Listening Comprehension // Performance: Journal of English Education and Literature. – 2024. – Vol. 2, № 4. – DOI: 10.26858/performance.v2i4.54285.
2. Gómez S. et al. Podcasts Effects on the EFL Classroom: A Socially Relevant Framework // Language Testing in Asia. – 2023. – Vol. 13. – Article 41.
3. Nurgaliyeva S., Tazhigulova A. Developing Listening Skills of EFL Learners in Kazakhstan: Challenges and Opportunities // Bulletin of Karaganda University. Pedagogy Series. – 2021. – № 3 (103). – P. 85–92.
4. Mohammed F. G., Khadawardi H. A. Investigating EFL Students' Perspectives of the Influence of Podcasts on Enhancing Listening Proficiency // Journal of Education and Learning. – 2024. – Vol. 13, № 3. – P. 177–191.
5. Khoiriyah N., Ummah N., Hidayani S. The Efficacy of Podcast in EFL Learning: A Systematic Literature Review // Tanjungpura Journal of Language Education. – 2024. – Vol. 1, № 2.
6. Enhancing Language Proficiency through Mobile Extensive Listening and Podcasting (MELAP Study) // Procedia Computer Science. – 2024.

FTAXP: 14.35.09

Б.С. Исмаилова

Астана Халықаралық Университеті
ҚР, Астана қ., ismailovag028@gmail.com
Ғылыми жетекшісі: А.Ө. Әуелбек

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR USING MOBILE APPLICATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article examines theoretical and methodological foundations for integrating mobile applications into English language teaching. The study analyzes key pedagogical principles, instructional design strategies, teacher roles, and assessment approaches within mobile-assisted language learning (MALL).

Key words: mobile-assisted language learning; mobile applications; English language teaching; digital pedagogy; communicative approach; learner autonomy.

Introduction

In recent years, mobile technologies have significantly transformed the landscape of English language teaching (ELT). The rapid development of smartphones, tablets, and educational applications has led to the emergence of mobile-assisted language learning (MALL), which enables learners to access educational content anytime and anywhere [1]. Mobile learning environments promote flexibility, personalization, and interactive engagement, thereby expanding the boundaries of traditional classroom instruction.

However, the mere presence of mobile applications does not automatically guarantee effective learning outcomes. Without a clear pedagogical framework, mobile tools may function as supplementary entertainment rather than structured educational instruments [2]. Therefore, it is essential to identify the pedagogical foundations that ensure meaningful integration of mobile technologies into English language instruction.

The purpose of this article is to systematize the theoretical and methodological principles underlying the use of mobile applications in ELT, to analyze their didactic potential, and to define conditions necessary for their effective implementation.

Theoretical Foundations of Mobile-Assisted Language Learning

The pedagogical integration of mobile applications is grounded in several contemporary educational theories. Constructivism emphasizes active knowledge construction through interaction and

problem-solving activities. Mobile applications support this approach by enabling learners to engage in exploratory tasks, simulations, and collaborative projects [3].

Connectivism, as a theory of learning in digital environments, highlights the importance of forming connections between information sources, technologies, and social networks. Mobile devices provide constant access to online platforms, authentic materials, and communication channels, thereby facilitating network-based learning processes [4].

Communicative Language Teaching (CLT) also serves as a methodological basis for MALL. According to Richards and Rodgers [5], communicative competence develops through meaningful interaction and authentic language use. Mobile applications support voice messaging, video communication, interactive dialogues, and discussion forums, allowing learners to practice language in realistic contexts.

Together, these theoretical perspectives justify the pedagogically sound use of mobile technologies in English language teaching.

Methodological Principles for Integrating Mobile Applications

Effective integration of mobile applications into ELT requires adherence to specific methodological principles.

First, the principle of communicative relevance demands that mobile-based tasks reflect authentic communicative situations and promote functional language use [5].

Second, the principle of interactivity ensures active learner participation through immediate feedback, adaptive exercises, and gamified elements [6]. Interactive features enhance engagement and reinforce language acquisition.

Third, personalization and differentiation allow learners to select tasks corresponding to their proficiency levels and learning preferences [3]. Mobile applications often include adaptive algorithms that adjust task difficulty according to learner performance.

Fourth, the principle of continuity highlights the possibility of extending learning beyond the classroom. Mobile devices enable microlearning sessions and repeated practice in informal settings [1].

Finally, integration with curriculum objectives ensures that mobile activities align with lesson goals and assessment standards rather than functioning as isolated tools [2].

Pedagogical Advantages of Mobile Applications in ELT

Mobile applications offer numerous didactic benefits. Their multimodal nature allows integration of text, audio, video, animation, and interactive tasks, which enhances comprehension and retention [4].

Gamification elements such as points, badges, and progress tracking increase learner motivation and engagement [1]. These features create a sense of achievement and encourage consistent practice.

Mobile tools also foster learner autonomy by providing instant access to dictionaries, corpora, podcasts, and authentic materials [7]. Students can independently explore language content and regulate their learning pace.

Collaborative functions, including group chats and shared projects, support social interaction and communicative competence development. Such digital collaboration strengthens both linguistic and digital literacy skills.

The Role of the Teacher in Mobile-Based Learning

Despite technological advancements, the teacher remains central to successful implementation of mobile learning. Teachers are responsible for selecting appropriate applications, designing pedagogically meaningful tasks, and monitoring learner progress [8].

They must also guide students in developing digital literacy skills and maintaining academic focus. According to Traxler [2], structured mediation is necessary to prevent cognitive overload and distraction.

Therefore, the effectiveness of mobile-assisted learning depends largely on teacher competence, instructional design, and methodological coherence.

Challenges in Implementing Mobile Applications

The integration of mobile technologies is associated with certain challenges. Differences in learners' digital competencies may influence participation and performance [3]. Furthermore, mobile devices provide access to non-academic content, which may distract learners [1].

Technological inequality remains another issue, as not all students possess high-quality devices or stable internet access [5].

Finally, not all educational applications meet pedagogical standards. Careful evaluation of usability, feedback mechanisms, adaptability, and alignment with language acquisition principles is required [6].

Assessment in Mobile-Assisted English Teaching

Mobile applications enable innovative assessment methods. Automated quizzes, real-time feedback, and analytics dashboards support formative assessment and individualized learning trajectories [4].

Digital portfolios and progress tracking tools enhance metacognitive awareness and self-reflection [6].

Moreover, communicative competence can be assessed through audio recordings, video submissions, and interactive dialogues, which reflect authentic language use [1]. Thus, mobile assessment contributes to a comprehensive evaluation framework.

Conclusion

Mobile-assisted language learning represents a significant development in modern English language education. When grounded in sound theoretical and methodological principles, mobile applications enhance communication, motivation, autonomy, and collaboration [1].

However, their effectiveness depends on systematic integration into curriculum design, teacher preparedness, and alignment with educational objectives [2].

By applying pedagogical foundations, educators can transform mobile applications into powerful instructional tools that support learner-centered education and the development of 21st-century competencies.

Әдебиеттер

1. Kukulska-Hulme A. *Mobile-assisted language learning*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
2. Traxler J. Mobile learning: moving past the myths and toward a pedagogical framework // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2016.
3. Stockwell G., Hubbard P. Some emerging principles for mobile-assisted language learning. – [S. l.]: TIRF, 2013.
4. Godwin-Jones R. Smartphones and language learning // *Language Learning & Technology*. – 2011. – Vol. 15, № 2.
5. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and methods in language teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
6. Sung Y.-T., Chang K.-E., Liu T.-C. The effects of mobile learning on students' learning performance: a meta-analysis // *Computers & Education*. – 2016.
7. Beatty K. *Teaching and researching: computer-assisted language learning*. – London: Routledge, 2013.
8. Burston J. Twenty years of MALL implementation: a meta-analysis // *ReCALL*. – 2015.

МРНТИ: 16.01.45

Г.К. Байзакова

Шәкәрім университет

РК, г. Семей, gulmira-baizakov@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Современная система образования в Казахстане развивается в условиях цифровизации. Использование цифровых технологий – это часть образовательного процесса, так как дополняет

материалы обучения, расширяет методическую базу преподавателей и повышает интерес студентов. У русского языка – большой потенциал для использования современных технологий. На занятиях можно использовать тексты, аудиокниги и видеоматериалы, таким образом развивать устную и письменную речь.

Информационно-коммуникационные технологии в образовании

Информационно-коммуникационные технологии в образовании - совокупность методов, средств и форм организации процесса обучения они выполняют следующие функции:

- информационную (доступ к разнообразным языковым ресурсам);
- развивающую (формирование аналитического и критического мышления);
- мотивационную (повышение интереса к предмету);
- контролирующую (оперативная проверка и самоконтроль знаний).

Применение технологий соответствует деятельностному и компетентностному подходам, ориентированным на активную роль обучающегося в образовательном процессе.

Использование цифровых технологий на занятиях русского языка

На занятиях русского языка цифровые технологии могут использоваться в различных формах:

Презентации и интерактивные доски позволяют визуализировать языковые явления, схемы и таблицы.

Онлайн-ресурсы используются для отработки орфографических и пунктуационных навыков, выполнения тестовых заданий и проектной работы. Мультимедийные материалы способствуют развитию орфоэпических навыков и культуры речи.

При неблагоприятных погодных условиях в нашей стране занятия для школьников, учащихся колледжей, университетов переводятся в онлайн-формат. То есть преподаватель ведет занятие онлайн, либо отправляет студентам презентацию, а те выполняют задания и присылают их, поэтому использование ИКТ актуально.

Образовательные порталы и сайты

Министерство просвещения РК рекомендует использовать на уроках в школе следующие образовательные порталы: «Tilqural.kz», «Tilalemi.kz», «Balatili.kz», «Emle.kz», «Termincom.kz», «Qazcorpora.kz», «Qijat.kz», «Tilmedia.kz», «Atau.kz», «Abai.institute».

В основном они функционируют на казахском языке, поэтому на занятиях русского языка приходится обращаться к таким сайтам, как Грамота.ру, где можно проверить правильность написания слов, выполнить упражнения. Кроме того, здесь публикуются статьи на актуальные темы. Например, «Названия стран и народов: реальность меняется, а языковая норма остается?».

На портале Института Пушкина можно прослушать произведения русских представителей классической литературы и выполнить заданиями к ним.

На сайте Online Test Pad студенты могут ответить на тестовые вопросы, готовиться к рубежному контролю и экзамену.

Например, на портале Издательства «Лицей», есть упражнения по грамматике, стилям речи, речевым ошибкам.

Упражнение. В приведённых примерах укажите ошибки в употреблении фразеологизмов (неоправданная замена компонентов фразеологизма, немотивированное расширение или сокращение его состава, изменение грамматической формы слов во фразеологизме, смешение компонентов разных фразеологизмов и т.д.). Исправьте предложения, если это необходимо, или мотивируйте целесообразность такого употребления.

1. Не мудрствуя долго, приведу в доказательство своей правоты русскую поговорку.
2. В связи с участвовавшими террористами всем надо держать уши наготове.
3. Все понимали, что эти слова и слёзы являются фиговым прикрытием авантюристки.
4. Золотая лихорадка, вот что помutilo мозги завоевателям.
5. Хотя я и не из робкой десятки, но всё же не решился один пойти на кабана.
6. Шоу Пугачёвой всегда организовано на более широкую ногу.
7. Лелею себя надеждой, что моя статья вам понравится.
8. Всеми фибрами души я испытывал счастье борца.

9. Игорь уходил в поход неопытным новичком, а вернулся из экспедиции старым матерчатым волком.

10. Не нужно замыкаться в себе, давайте делиться своими большими местами.

11. Это легче пареной репы.

12. Выступление депутата перед собравшимися было принято прямо на ура.

13. Как говорится, чем дальше в лес, тем больше щепки летят: работа требовала всё большего напряжения.

14. После смены руководства жизнь на заводе забила другим ключом.

15. У них всё было шито-крыто белыми нитками, но тогда этого никто не замечал.

16. Вскоре и эта пирамида рассыпалась как мыльный пузырь.

17. Отец не захотел слушать объяснений сына и послал его туда, куда и Макар не гонял.

18. Мы уже без минуты молодые специалисты, поэтому наладить компьютер для нас не проблема.

19. Педагог должен знать, в чём кроется успех этой работы, подметить в каждом питомце только ему одному присущую изюминку.

20. Я по душе не боец, а обыватель.

21. Пора забить во все колокола, а администрация района смотрит на это безобразие спустя рукава.

22. В этих местах не только нога человека, но и журналиста не побывала.

23. Вопрос гроша выеденного не стоит, а решить его не могут уже три года.

24. Большой театр выпустил в свет балет «Пиковая дама».

25. Решение суда гласит чёрным по белому, что отключать электроэнергию в жилых домах нельзя, а чиновникам – хоть что не расти!

26. Со всех своих длинных ног он бросился бежать.

27. Успехи коллектива желают много лучшего.

28. Тренеру пришлось делать хорошую мину за всех своих игроков, хотя было заметно, что он сильно упал духом.

29. Я не раз по душам толковал с сыном – хоть одно хны!

30. После таких внушений сын всё больше входил в себя, и вытащить его на поверхность стало почти невозможно.

31. Куда ты собрался в такую рань, ведь ни зги не брезжит.

32. Меня не так-то просто провести вокруг пальца.

33. Когда Катерина попадает в дом Кабанихи, она не находит себе место.

34. На ней были туфли на босую ногу.

35. Это дешевле, чем пареная репа.

36. Вася не терял духа, он старался развлечь Марусю игрушками.

37. Такого позора он до своего гроба не забудет.

38. Речи Чацкого – глас вопящего в пустыне.

39. Директор не согласился с выводами межведомственной комиссии, а только многозначительно заметил, что он знает, кто в него камешки бросает. По-видимому, пронырливому руководителю опять удастся выйти сухим.

40. На жизненном пути Корчагина завязываются узлы любовных симпатий.

41. Лучше умереть стоя, чем жить лёжа.

42. Лучше умереть, чем жить стоя на коленях.

43. Понравился всем Семён и в разговоре, не дав упасть себе лицом в грязь.

44. Миллионы обездоленных и угнетённых влачат за собой жалкое существование.

45. Павел прошёл взад и вперёд свою родину.

То есть можно проверить все знания студентов по русскому языку.

Кроме того, на сайтах и с помощью искусственного интеллекта (ИИ) можно создавать презентации на любые темы.

Так, использование цифровых технологий на занятиях русского языка обеспечивает:

- повышает учебной мотивации за счёт интерактивности и наглядности;

- индивидуальный темп обучения;
- развивает самостоятельность и ответственность обучающихся;
- формирует цифровую грамотность;
- расширяет возможности для творческой деятельности.

Таким образом, применение цифровых технологий на занятиях по русскому языку способствует повышению качества образования, развитию коммуникативных и когнитивных способностей студентов, а также формированию интереса к изучению языка.

Но они не могут заменить преподавателя, хотя во многом расширяют педагогические возможности: использование наглядных примеров, материалов, текстов и видео.

Литература

1. Грамота.ру
2. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 2003 г. 259 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология способностей. М.: Академия, 2002 г. 320 с.
4. Feruza Xudayqulova. Проблемы и применение технологии преподавания. 2024/1/12. Журнал Modern Science and Research. Том-3. №-1. Стр. 1-5.
5. <https://slidepoint.online/>
6. [Online Test Pad](https://www.onlinetestpad.com/)
7. <https://mk.pushkininstitute.ru/>
8. <https://knigavuhe.org>

МРНТИ: 14.35.09

Я.М. Нестерова, Д.Н. Дюсекенев
Шәкәрім университет
РК, г. Семей, dyusekenev81@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в обучении русскому языку в условиях цифровизации образования. Анализируются современные педагогические подходы к интеграции цифровых технологий в учебный процесс, раскрываются дидактические возможности интерактивных платформ, мультимедийных средств и инструментов искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется практическим аспектам применения ЦОР на уроках русского языка, а также трансформации роли учителя в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, русский язык, цифровая дидактика, интерактивное обучение, цифровая компетентность, образовательные технологии.

Введение

Современная образовательная среда характеризуется активным внедрением цифровых технологий, что обуславливает пересмотр традиционных подходов к преподаванию русского языка. Использование цифровых образовательных ресурсов становится неотъемлемым компонентом учебного процесса, обеспечивая расширение форм представления учебного материала и повышение эффективности его усвоения.

Цифровые ресурсы позволяют интегрировать различные виды информации (текст, звук, видео, интерактивные элементы), что способствует формированию комплексного восприятия языковых явлений. При этом происходит смещение акцента с репродуктивной деятельности учащихся на продуктивную, исследовательскую и коммуникативную.

Современная цифровая образовательная среда предоставляет широкий спектр инструментов и ресурсов, которые могут быть эффективно использованы для формирования всех компонентов коммуникативной компетенции при обучении русскому языку. [3]

М. А. Габова отмечает: «Развитие средств обработки информации влечет за собою их внедрение в самые разнообразные области. В современном мире имеет место непрерывная информационная эволюция, затрагивающая социальную, культурную, научную и производственную сферы деятельности общества» [4, с. 3].

1. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов

Цифровые образовательные ресурсы представляют собой многофункциональный инструмент, обладающий значительным дидактическим потенциалом. Их использование в обучении русскому языку позволяет реализовать ряд ключевых педагогических принципов.

Прежде всего, речь идет о принципе наглядности, который в цифровой среде приобретает новое содержание. Мультимедийные средства обеспечивают визуализацию сложных языковых явлений, таких как синтаксические конструкции, морфологические категории, текстовые связи. Например, схемы, анимации и интерактивные модели помогают учащимся лучше усваивать грамматические структуры.

Не менее важным является принцип активности обучающихся. ЦОР создают условия для вовлечения учащихся в учебный процесс через интерактивные задания, игровые элементы и цифровые тренажеры. В отличие от традиционных форм обучения, где ученик часто выступает пассивным слушателем, цифровая среда предполагает его активное участие.

Следует также отметить принцип индивидуализации обучения. Современные цифровые платформы позволяют варьировать уровень сложности заданий, темп обучения и формы представления материала в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. Это особенно важно при формировании орфографических и пунктуационных навыков, требующих систематической практики.

Кроме того, цифровые ресурсы способствуют развитию метапредметных компетенций, включая критическое мышление, умение работать с информацией и цифровую грамотность. По данным исследований последних лет, интеграция ЦОР в учебный процесс положительно влияет на уровень функциональной грамотности обучающихся.

2. Современные подходы к интеграции ЦОР в обучение русскому языку

2.1. Интерактивный подход

Интерактивность является одной из ключевых характеристик цифровых образовательных ресурсов. Она предполагает двустороннее взаимодействие между обучающимся и образовательной средой. В контексте обучения русскому языку это проявляется в использовании онлайн-тренажеров, тестов, викторин и лингвистических игр.

Интерактивные задания позволяют оперативно получать обратную связь, что способствует более эффективному закреплению учебного материала. Например, при изучении орфографии учащиеся могут выполнять задания с мгновенной проверкой, анализировать ошибки и повторно проходить упражнения.

2.2. Деятельностный подход

Деятельностный подход в цифровой среде реализуется через организацию проектной и исследовательской деятельности учащихся. Использование цифровых инструментов расширяет возможности для самостоятельной работы и творческой самореализации.

Практика показывает, что учащиеся активно включаются в создание мультимедийных проектов: видеопрезентаций, подкастов, цифровых рассказов. Например, при изучении литературных произведений возможно создание видеороликов с анализом персонажей или интерпретацией сюжетных линий.

Такая деятельность способствует не только углублению знаний по предмету, но и развитию коммуникативных навыков, а также навыков работы с цифровыми инструментами.

2.3. Персонализированное обучение

Персонализация обучения является важным направлением современной цифровой дидактики. Цифровые платформы позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие уровень подготовки и особенности каждого учащегося.

В обучении русскому языку это особенно актуально при работе с разноуровневыми классами. Учитель может предлагать дифференцированные задания: одни учащиеся выполняют базовые упражнения, другие – задания повышенной сложности, связанные с анализом текста или творческим письмом.

Использование адаптивных систем обучения позволяет автоматически подбирать задания на основе результатов предыдущей деятельности учащегося, что повышает эффективность обучения.

2.4. Геймификация как средство повышения мотивации

Геймификация предполагает использование игровых элементов в образовательном процессе. В цифровой среде это реализуется через системы баллов, достижений, рейтингов и уровней.

В обучении русскому языку геймификация особенно эффективна при формировании базовых навыков, таких как орфография и лексика. Игровые задания снижают уровень тревожности учащихся и делают процесс обучения более привлекательным.

3. Практики использования цифровых образовательных ресурсов

Практическое применение ЦОР в обучении русскому языку отличается разнообразием форм и методов.

Одним из распространённых направлений является использование образовательных платформ, которые позволяют организовать учебный процесс в онлайн- и смешанном формате. Такие платформы обеспечивают доступ к учебным материалам, заданиям и средствам контроля знаний.

Мультимедийные технологии играют важную роль при изучении литературных произведений. Видео- и аудиоматериалы позволяют глубже понять художественный текст, почувствовать интонацию и эмоциональную окраску произведения.

Отдельного внимания заслуживает использование инструментов искусственного интеллекта. Современные цифровые сервисы способны анализировать письменные работы учащихся, выявлять ошибки и предлагать рекомендации по их исправлению. Это значительно облегчает работу учителя и повышает эффективность обучения.

Кроме того, цифровые технологии позволяют организовать дистанционное взаимодействие, что особенно важно в условиях смешанного обучения. Учащиеся могут выполнять задания, получать обратную связь и участвовать в обсуждениях вне рамок классного занятия.

4. Трансформация профессиональной деятельности учителя

Цифровая трансформация образования предъявляет новые требования к профессиональной компетентности преподавателя. М. Н. Евстигнеев [1] подчеркивает, что успешность обучения в цифровой среде во многом зависит от готовности педагога использовать дистанционные образовательные технологии и интегрировать их в методическую систему. Ю. Л. Загуменнов [2] акцентирует внимание на необходимости развития у студентов навыков использования информационных технологий для решения коммуникативных задач в профессиональной сфере.

В условиях цифровизации образования существенно изменяется роль учителя русского языка. Он становится не только источником знаний, но и организатором образовательной среды, фасилитатором и наставником.

Учитель выполняет функции отбора и адаптации цифровых ресурсов, проектирования учебного процесса, сопровождения индивидуальной образовательной траектории учащихся и оценки результатов обучения с использованием цифровых инструментов.

При этом возрастает значение цифровой компетентности педагога, включающей умение эффективно использовать современные технологии, критически оценивать цифровой контент и интегрировать его в учебный процесс.

5. Ограничения и направления развития

Несмотря на очевидные преимущества, использование цифровых образовательных ресурсов сопровождается рядом ограничений. К ним относятся технические сложности, недостаточный уровень цифровой грамотности участников образовательного процесса, а также риск снижения качества усвоения материала при чрезмерной цифровизации.

Перспективы развития связаны с внедрением адаптивных образовательных систем, расширением возможностей искусственного интеллекта и развитием смешанных форм обучения. Особое значение приобретает разработка методически обоснованных моделей использования ЦОР в обучении русскому языку.

Заключение

Цифровые образовательные ресурсы являются важным инструментом модернизации обучения русскому языку. Их использование позволяет повысить эффективность образовательного процесса, развить ключевые компетенции обучающихся и адаптировать обучение к требованиям современного общества.

Интеграция цифровых технологий в обучение русскому языку требует системного подхода и высокого уровня профессиональной подготовки педагогов. В этих условиях особую значимость приобретает разработка методических рекомендаций и обмен педагогическим опытом.

Литература

1. Евстигнеев, М. Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных образовательных технологий на современном этапе / М. Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 80-90.
2. Загуменнов, Ю. Л. Использование информационных технологий в развитии иноязычной научной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / Ю. Л. Загуменнов // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 1. – С. 13-23. – DOI 10.21686/1818- 4243-2022-1-13-23.
3. Велова, М. А. Развитие коммуникативной компетенции студентов при обучении русскому языку в условиях цифровой образовательной среды / М. А. Велова, О. Аманова, М. Ашырова // Гуманитарный научный журнал. – 2026. – № 3-4. – С. 295-304. – EDN UPYSLG.
4. Габова М. А. Электронные образовательные ресурсы: теория и практикум по разработке. URL: https://metod.kriro.ru/sites/default/files/method/files/22-06-2021/09-56/praktikum_po_sozdaniyu_cifrovyyh_resursov.pdf (дата обращения: 23.04.2026).

МРНТИ: 16.01.11

K.D. Sabitova

Shakarim University

Kazakhstan, Semey, sabkarinad@mail.ru

CODE-SWITCHING AS A STRATEGY OF IDENTITY CONSTRUCTION IN TRILINGUAL YOUTH COMMUNICATION IN KAZAKHSTAN

Kazakhstan represents a unique sociolinguistic environment shaped by institutionalized trilingualism. The coexistence of Kazakh as the state language, Russian as a language of interethnic communication, and English as a language of globalization has created a dynamic communicative space. In everyday interactions, especially among university students, switching between these languages is a common practice. However, such switching should not be viewed as random mixing, but rather as a meaningful sociolinguistic phenomenon connected to identity construction.

The language situation in Kazakhstan is closely linked to state policy and educational reforms. Kazakh has been strengthened as a symbol of national identity, Russian continues to play an important role in urban and academic communication, and English has gained prestige as a language of global

integration and professional mobility. As a result, young people grow up using multiple languages associated with different social functions and symbolic meanings.

Modern sociolinguistics views language not only as a system of rules but as a resource for expressing identity. Code-switching, defined as the alternation between two or more languages within a single conversation, is considered a communicative strategy rather than a sign of linguistic deficiency. Research shows that it follows structural patterns and fulfills specific functions, such as signaling group belonging, expressing emotions, or indicating social roles.

In Kazakhstan, each language carries its own symbolic value. Kazakh is often associated with cultural identity and solidarity, Russian with everyday communication and intellectual tradition, and English with modernity, education, and global culture. These associations influence how and why speakers switch between languages. For example, students may use English terms when discussing academic topics, switch to Kazakh to express *эмоции* or cultural references, and rely on Russian as a neutral communicative base.

Despite growing interest in multilingualism, most studies focus on bilingual contexts, while trilingual switching remains less explored. This research aims to analyze how switching between Kazakh, Russian, and English functions as a strategy of identity construction among university students. The hypothesis is that trilingual code-switching is systematic and influenced by social context, education, and symbolic meanings of languages.

The theoretical foundation of this study is based on sociolinguistic approaches developed by scholars such as John J. Gumperz, Shana Poplack, and Joshua Fishman. Structural approaches show that switching occurs according to grammatical rules, while interactional perspectives explain its communicative functions. Language choice depends on context, participants, and purpose, making code-switching a flexible tool of communication.

The empirical part of the study was conducted among university students aged 18–22. Data were collected through an online questionnaire, and the results show that code-switching is a regular feature of their speech. More than 80% of respondents reported switching languages daily. Most participants noted that switching happens unconsciously in informal situations but becomes more controlled in academic contexts.

The findings reveal clear patterns of language use. Russian is often used in academic discussions, Kazakh in family or *эмоционально окрашенных* contexts, and English in topics related to education, technology, and global culture. For example, students commonly produce mixed sentences such as:

- “Бүгін presentation өте difficult болды”
- “Я вообще не ready к этому exam.”

These examples demonstrate intra-sentential switching, where elements of one language are embedded into another.

Code-switching also serves important identity functions. Students use Kazakh to express cultural belonging, while English insertions may signal modernity and global orientation. Russian often acts as a neutral medium of communication. This combination allows students to construct hybrid identities that reflect both local traditions and global influences.

Importantly, respondents do not perceive code-switching as a problem. On the contrary, it is seen as a natural and normal aspect of multilingual life. This supports the idea that multilingual speakers possess integrated linguistic competence and can switch between languages without difficulty.

From a cognitive perspective, code-switching involves control mechanisms that regulate language activation. Research suggests that speakers suppress non-relevant languages while using the target one. This means that switching is not random but cognitively controlled, requiring mental flexibility and efficiency.

The study also highlights the influence of globalization and digital communication. Social media platforms encourage the use of English words, especially in informal communication. As a result, English becomes increasingly integrated into everyday speech, particularly among young people.

Despite its contributions, the study has some limitations. It focuses on a small group of university students and uses qualitative methods, which limits generalization. Future research could include larger

samples, different age groups, and quantitative analysis. It would also be useful to study online communication and language attitudes in more detail.

In conclusion, trilingual code-switching in Kazakhstan is a structured and meaningful communicative practice. It reflects not only linguistic competence but also social identity, cultural affiliation, and global orientation. University students actively use language switching to express themselves and adapt to different contexts. Thus, code-switching should be understood as a strategic resource rather than a deficiency, highlighting the dynamic and evolving nature of multilingual communication in modern Kazakhstan.

МАЗМҰНЫ

ПЛЕНАРЛЫҚ МӘЖІЛІС

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Sadler W.R. ESL writing instructors' attitudes towards the use of AI: a scenario-based investigation.....	3
Кариев А.Д. Сравнительный анализ мотивации магистрантов к изучению академического английского языка.....	8
Vaitemirova M. Zh. The experience of partnership with Indiana university in the development of academic writing: mutual projects and outcomes	11
Dyussekeneva Developing an integrated model of technology-enhanced academic writing instruction for graduate student.....	12

1 СЕКЦИЯ: АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖАЗУ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМИ КОММУНИКАЦИЯ ТІЛІ

СЕКЦИЯ 1: АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО И ЯЗЫК НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

П.С. Нургазина Формирование навыков академического письма на практических занятиях русского языка.....	16
T.M. Kolbayev Enhancing argumentative writing proficiency through authentic text. A case study at pomeranian university.....	19
B.S. Alpysbekova Collaborative writing as a method for improving efl students' writing skills.....	23
К.А. Iskakova, A.S. Konayeva, SH.K. Kadyrzhanova Developing listening skills and linguoaxiological. Competence through CLIL technology and the case method.....	25
D.K. Tuleyeva, G.R. Rembakiyeva A comparative analysis of neural machine translation and the human translation methods....	28
А.Қ. Жұманбек Коммуникативтік құзыреттілік ұғымы және оның құрылымы.....	30

2 СЕКЦИЯ: ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ: ДӘСТҮРЛЕР МЕН ИННОВАЦИЯЛАР

СЕКЦИЯ 2: МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

R.M. Kuzhentayeva Blending tradition and innovation: modern approaches to teaching academic english.....	35
Ә.Д. Мәжитова	

Екі тілді оқытуда task-based learning әдісін қолданудың тиімді жолдары мен әдістері.....	38
Д.С. Воротилов Communicative errors: causes and consequences. A pedagogical experiment.....	41
А.М. Kassenova Conceptual and didactic foundations for developing a foreign language textbook at the basic level in the context of pedagogical innovations.....	46
Е. С. Женисбек Роль цифровой геймификации (kahoot, quizizz) в обучении эвфемизмам на уроках английского языка у учащихся среднего звена.....	48
А.Ш. Джартыбаева, А.М. Бейсембаева Мотивационные стратегии преодоления языкового барьера в процессе изучения иностранного языка.....	52
Ye. Khavalkhan Balancing tradition and innovation in foreign language teaching: a comparative analysis of traditional and online approaches.....	54
Т.М. Сыздыкова Project-based learning as a pedagogical approach to forming communicative and cultural competence.....	59
D. Igissinova, D. Akhmatkulova, D. Ramazan The usage of associative method in translation	60
В.К. Beisenbekova, М.М. Kerbeztaeva Types of writing tasks for summative assessment in secondary schools.....	64
А.М. Бейсембаева, А.Ш. Джартыбаева Аутентичные материалы как инструмент обучения английскому языку.....	66
I.M. Dyussekeneva, А.Е. Nigmatollayeva The impact of authentic media discourse texts on learners' engagement in EFL classrooms..	69
D. A. Toleugazina Role-playing as an effective method for developing intercultural communication awareness in English learners?.....	72
А.Е. Жаспанова 9-11 сынып оқушыларының сын тұрғысынан ойлау қабілетін ағылшын тілі сабақтарында пікірталас әдістері арқылы қалыптастыру.....	77
А.М. Салимова, А.А. Жумабай 6-сынып оқушыларының сөздік қорын дамыту үшін интервалды қайталауды қолдану (lesson study тәсілі негізінде)	80

3 СЕКЦИЯ: ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ РЕСУРСТАРЫ МЕН ТЕХНОЛОГИЯЛАР

СЕКЦИЯ 3: ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

З.Р. Сабитова Влияние цифровых образовательных ресурсов на развитие коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранному языку.....	83
А. Zhaksylyk The role of artificial intelligence in the translation process: a humanities perspective.....	86
А.Р. Бекежанова PADLET арқылы оқушылардың сөйлеу және жазу дағдыларын белсендіру.....	89
Ж. Б. Бейсембекова	

Білім беру жүйесінде цифрлық технологияларды қолдану арқылы шет тілін меңгеруді жетілдіру.....	91
Ж.Д. Абдалиева	
Онлайн платформалардың ағылшын тілін оқытудағы рөлі.....	98
Г.Ж. Раисова	
Новые подходы в изучении языков: интеграция STEAM и SMART-технологий на уроках русского языка и литературы.....	100
А.В. Mukhamediyeva, А.К. Turlybekova	
Advantages and disadvantages of artificial intelligence in education.....	102
Z. Auesbekov	
Theoretical foundations of developing listening and pronunciation skills in EFL through podcasts and audiobooks.....	105
Ж. Ауесбеков	
The role of podcasts and audiobooks in enhancing EFL learners' listening comprehension and pronunciation skills: a systematic review.....	108
Б.С. Исмаилова	
Pedagogical foundations for using mobile applications in english language teaching.....	112
Г.К. Байзакова	
Использование цифровых технологий на занятиях по русскому языку.....	114
Я.М. Нестерова, Д.Н. Дюсекенев	
Использование цифровых образовательных ресурсов в обучении русскому языку: современные подходы и практики.....	114
К.Д. Sabitova	117
Code-switching as a strategy of identity construction in trilingual youth communication in Kazakhstan.....	120

***Ескерту:** Конференцияға жіберілген материалдар өңделмейді, пікір берілмейді және қайтарылмайды. Конференция жинағына енген материалдар тікелей көшірілгендіктен, баяндама материалы тупнұсқа болып есептеледі.*

***Примечание:** Материалы, присланные на конференцию, не редактируются, не комментируются и не возвращаются. Поскольку материалы, включенные в сборник трудов конференции, являются прямым копированием, представленный материал считается оригинальным.*

2024-2026 жылдарға арналған АР2348882 «Электрондық білім беру ресурстары арқылы ағылшын тілінде академиялық жазуды оқыту әдістемесін жетілдіру» гранттық жобасы шеңберінде тақырыбы бойынша **«Цифрлық білім беру ортасында ағылшын тіліндегі академиялық жазу: әдістеме, ресурстар, тәжірибе»** республикалық ғылыми-тәжірибелік конференциясының
МАТЕРИАЛДАРЫ

«Шәкәрім университеті» КеАҚ баспаханасында басылған
Көлемі 3,6 б.т. Формат 60x84. Таралымы 50 дана.
Семей қаласы, Глинка к., 20 «А»