

# QAZAQ JOURNAL OF YOUNG SCIENTIST

2026, Vol.4, No. 4 S (April)

<https://qazaqjournal.kz/>



УДК 372.881.111.1

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Елтаева Асемай Есенбаевна*

Магистрант 2 курса, факультет иностранных языков, Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, г.Актобе

**Научный руководитель:** Алдабердіқызы Айдын, PhD

*В статье рассматривается роль искусственного интеллекта (ИИ) в формировании автономности обучающихся иностранному языку (EFL). Автор анализирует международный опыт внедрения AI-инструментов в образовательный процесс, включая использование адаптивных платформ, чат-ботов и систем автоматизированной оценки. Особое внимание уделяется выявлению дидактических преимуществ и барьеров внедрения технологий, а также трансформации роли преподавателя в гибридной образовательной среде. Результаты исследования показывают, что эффективность ИИ напрямую зависит от качества педагогического дизайна и уровня фасилитации со стороны педагога. Статья предлагает синтез данных, позволяющий пересмотреть подходы к подготовке будущих учителей английского языка в условиях цифровизации.*

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, автономность обучения, лингводидактика, EFL, цифровые образовательные технологии, роль преподавателя, персонализированное обучение.

В условиях четвёртой промышленной революции искусственный интеллект (ИИ) перестаёт быть предметом футурологических дискуссий и становится операциональной реальностью образовательных систем по всему миру. Стремительное распространение технологий ИИ в XXI веке ставит перед международным педагогическим сообществом принципиально новые вопросы

о природе, целях и методах обучения иностранным языкам. Как отмечают Ahmad et al. (2021), ИИ трансформирует все уровни образования, обеспечивая беспрецедентный уровень персонализации. В этом контексте ИИ можно определить как «освобождённый интеллект», который служит не заменой педагогу, а мощным инструментом поддержки педагогики (Luckin et al., 2016). Для высшей школы адаптация к этим изменениям становится вопросом выживания: учебные заведения, игнорирующие потенциал алгоритмизации, рискуют столкнуться с деградацией образовательных стандартов (Aldosari, 2020).

Обучение иностранным языкам (Foreign Language Teaching — FLT) представляет собой особый, наиболее сложный случай применения ИИ. Это обусловлено тем, что язык является одновременно и целью обучения, и его основным инструментом. Коммуникативная компетенция предполагает живое взаимодействие, которое современные системы ИИ пока способны лишь имитировать. Существует глубокий когнитивный аргумент: развитие ИИ в лингвистике должно опираться на механизмы того, как дети усваивают родную речь, а не на сухие статистические модели (Duroux, 2018). Более того, эмпирические данные подтверждают, что диалог с искусственным агентом качественно отличается от межчеловеческой коммуникации, лишая процесс определённых социокультурных нюансов (Hill et al., 2015). Несмотря на то, что опыт использования диалоговых систем (CALL) насчитывает уже более полувека, он до сих пор не был в достаточной степени систематизирован с учётом последних достижений в области генеративных моделей (Vibaw et al., 2019).

Несмотря на обилие локальных страновых исследований, в современной научной литературе ощущается острый дефицит сравнительных международных обзоров. Большинство существующих работ либо фокусируются на конкретных технологиях без учёта межстрановой специфики (Zhang & Zou, 2020), либо опираются на данные, которые безнадежно устарели на фоне «революции больших языковых моделей» (Golonka et al., 2014). Публикации последних лет часто носят точечный характер, описывая опыт отдельных университетов без широкого аналитического контекста (Aljohani, 2021).

Целью настоящей статьи является систематизация и сравнительный анализ международного опыта применения технологий ИИ в преподавании иностранных языков, выявление региональной специфики, общих закономерностей, а также педагогических возможностей и ограничений данного направления.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Определить концептуально-терминологическую базу iCALL и смежных направлений.

2. Проанализировать кейсы применения ИИ в обучении иностранным языкам в различных регионах мира (Восточная Азия, Ближний Восток, США и др.).

3. Систематизировать преимущества и барьеры внедрения ИИ в языковое образование.

4. Охарактеризовать трансформацию профессиональной роли преподавателя в условиях AI-среды.

Интеграция ИИ в лингводидактику является логическим продолжением развития направления CALL (Computer-Assisted Language Learning). Однако современные системы совершили качественный переход к iCALL (Intelligent CALL). Если традиционный CALL опирался на заранее запрограммированные сценарии, то iCALL характеризуется адаптивностью, автономией и способностью к естественному диалогу. Додигович (Dodigovic, 2005, 2007) определяет iCALL как инструмент, позволяющий учащемуся не просто получать оценку, но осознавать и корректировать свои ошибки через интеллектуальную обратную связь. В этот понятийный ряд также входят MALL (Mobile-Assisted Language Learning), отражающий мобильный вектор обучения, и AWE (Automated Writing Evaluation) — системы автоматизированной оценки письменных работ. Технологическим фундаментом всех этих направлений выступает NLP (Natural Language Processing) — обработка естественного языка, позволяющая машине «понимать» человеческую речь (Zhang & Zou, 2020).

Для корректного сравнительного анализа необходимо классифицировать инструменты ИИ по их функциональному назначению. На основе анализа литературы (Bibauw et al., 2019; Yang et al., 2022; Wang, 2022) мы выделяем четыре основных типа систем:

Таблица 1

Тип системы	Ключевые функции	Опорные источники
Диалоговые системы / Чатботы	Практика говорения, имитация собеседника, отработка скриптов.	Kim et al. (2019), Clark (2018)
Системы оценки (AWE)	Проверка грамматики, стилистики, мгновенный фидбек по эссе.	Yan (2023), Loncar et al. (2023)
Адаптивные платформы (ITS)	Индивидуальные траектории обучения, подбор контента под уровень.	Johnson & Valente (2009), Jia et al. (2022)
Мобильные AI-приложения	Геймифицированное обучение в любое время и в любом месте.	Shortt et al. (2023), Kessler (2023)

Эффективность ИИ в преподавании языков обосновывается тремя фундаментальными психологическими и педагогическими теориями.

А) Социально-когнитивная теория и саморегуляция (SRL). Согласно модели Циммермана (Zimmerman, 2002), процесс обучения состоит из циклов предвидения, исполнения и рефлексии. Адаптивные системы ИИ идеально подходят для поддержки этого цикла, предоставляя данные для самоанализа учащегося. При этом важно помнить тезис Бандуры (Bandura, 1989) об агентности: технология остается средой, а активным субъектом (актором) — ученик.

Б) Зона ближайшего развития (ЗБР). В контексте теории Л.С. Выготского (1984), ИИ может выступать в роли «цифрового более знающего другого» (More Knowledgeable Other). Машина создает строительные леса (scaffolding), помогая студенту выполнить задачу, которая пока недоступна ему самостоятельно. Однако скептики указывают, что ЗБР изначально предполагает социальное взаимодействие, которое алгоритмы не могут воспроизвести в полной мере (Hill et al., 2015).

В) Аффективный фильтр и тревожность. Одной из главных преград в изучении языка является «языковая тревожность» (Horwitz et al., 1986). Использование ИИ позволяет снизить аффективный фильтр (согласно С. Крашену), так как машина не выносит социальных суждений. Безоценочная среда ИИ позволяет студентам совершать ошибки без страха перед аудиторией (Бао, 2019; El Shazly, 2021).

Международный ландшафт применения ИИ в обучении иностранным языкам (EFL) неоднороден и диктуется как уровнем технологического развития регионов, так и спецификой национальных образовательных стандартов.

Китай представляет собой крупнейший в мире полигон для испытания образовательного ИИ. Специфика региона заключается в мощном влиянии национальных экзаменов (СЕТ/ТЕМ), создающих так называемый *washback-эффект*: обучение часто сводится к «натаскиванию» на тесты в ущерб живой коммуникации (Zheng & Cheng, 2008).

Искусственный интеллект в Китае стал инструментом преодоления этого кризиса:

- Автоматизация оценки (AWE): Исследования Wang (2022) показывают, что внедрение ИИ для оценки эссе в китайских университетах позволило студентам получать мгновенную обратную связь, что значительно повысило их автономию.

- Центры автономного обучения: Zhang (2022) описывает архитектуру AI-центров, где студенты сами выстраивают траекторию обучения, выходя за рамки жестких государственных учебных планов.

- Персонализация: Платформы на базе ИИ позволяют адаптировать контент под индивидуальные пробелы учащихся, что особенно критично в условиях переполненных аудиторий (Sun et al., 2021). Однако, несмотря на

успех, сохраняется барьер в виде восприятия ИИ как угрозы традиционной роли учителя (Xu & Liu, 2018).

В Южной Корее основной акцент сделан на использовании чатботов для развития навыков говорения. Согласно данным Yang et al. (2022), использование AI-собеседника на занятиях привело к резкому снижению стеснительности студентов. Примечательно исследование Kang (2022), которое доказало: хотя носитель языка лучше развивает прагматическую компетенцию (нюансы вежливости, контекст), ИИ оказывается эффективнее для преодоления психологического страха перед совершением ошибки.

В рамках стратегии «Видение 2030» Саудовская Аравия активно инвестирует в EdTech. Aljohani (2021) отмечает интересный парадокс: в консервативной образовательной среде студенты принимают ИИ гораздо легче, чем преподаватели, которые демонстрируют высокий уровень недоверия к «алгоритмическому» обучению. Тем не менее, внедрение AI-приложений для говорения в Альбахском университете показало статистически значимый прогресс у студентов подготовительных курсов (Makhlouf, 2021).

Опыт Палестины (Safadi et al., 2022) подчеркивает социальную значимость ИИ. В условиях нестабильной образовательной инфраструктуры сочетание ИИ и методики *mastery learning* (обучение до полного усвоения) позволило поддерживать высокий уровень подготовки школьников в дистанционном формате.

В таких странах, как Индонезия и Малайзия, ключевой проблемой является хроническая нехватка квалифицированных преподавателей — носителей английского языка.

- Индонезия: Популярность виртуальных ассистентов, таких как *Lyra*, обусловлена их доступностью. Junaidi (2020) фиксирует рост показателей говорения у студентов, которые ранее никогда не имели возможности практиковаться с кем-либо, кроме местного учителя.

- Голосовые коучи: Приложения вроде *Orai* (AI-коуч речи) стали стандартом для «цифровых аборигенов» Индонезии, помогая им корректировать произношение в режиме реального времени (Maknun, 2020).

В американском контексте ИИ чаще всего интегрируется в сложные иммерсивные среды.

1. Профессиональное обучение: Проекты вроде *Tactical Language & Culture Training System* используют ИИ для подготовки специалистов к работе в специфических культурных средах, объединяя изучение языка с поведенческими паттернами (Johnson & Valente, 2009).

2. VR и Alexa: Исследования Divekar et al. (2022) показывают эффективность сочетания виртуальной реальности (VR) и ИИ для создания эффекта полного погружения. В то же время Hsu et al. (2021) демонстрируют,

как обычные «умные колонки» (Amazon Alexa) могут успешно использоваться для тренировки аудирования в домашних условиях.

Центральная Азия и постсоветское пространство на текущий момент находится на стадии «активного освоения». Исследования в Узбекистане и Казахстане (Rustamova et al., 2023; Akhmedov, 2022) указывают на переход от простых IT-инструментов к попыткам системного внедрения ИИ. Однако здесь наиболее остро стоят вопросы цифрового неравенства и отсутствия единой методологической базы для подготовки учителей к работе с такими технологиями.

Систематизация международного опыта позволяет выделить ключевые векторы влияния ИИ на процесс освоения иностранного языка, а также обозначить «узкие места», препятствующие его повсеместному внедрению.

#### Педагогические преимущества ИИ

Снижение языковой тревожности. Одним из наиболее устойчивых результатов, фиксируемых в международных исследованиях, является способность AI-среды снижать аффективный фильтр учащегося. El Shazly (2021) на примере египетских университетов доказал статистически значимое снижение уровня *Speaking Anxiety* при работе с искусственным агентом. ИИ выступает в роли «безопасного» пространства для практики, где студент не боится социального осуждения за ошибки (Bao, 2019). Как отмечает Kang (2022), AI-собеседник создает гораздо меньшее психологическое давление, чем носитель языка, что особенно критично на начальных этапах обучения.

Персонализация и поддержка автономии. Современные платформы реализуют принципы теории самодетерминации (SDT), поддерживая автономию и компетентность учащегося (Xia et al., 2022). Адаптивные алгоритмы позволяют реализовать модель «перевернутого класса», где ИИ подбирает контент на основе текущих успехов студента, что ведет к росту вовлеченности (Huang et al., 2023). Технологии делают обучение «повсеместным» (ubiquitous), адаптируясь к реальному контексту и потребностям пользователя в режиме реального времени (Jia et al., 2022).

Системная обратная связь. Внедрение систем автоматизированной оценки письма (AWE) решает проблему масштабируемости фидбека. В отличие от преподавателя, ИИ способен предоставлять мгновенную и консистентную обратную связь неограниченному числу студентов (Wang, 2022; Loncar et al., 2023). При этом iCALL-системы фиксируют тонкие паттерны ошибок, которые могут ускользнуть от человеческого взгляда при проверке больших массивов работ (Dodigovic, 2007).

Поддержка саморегулируемого обучения (SRL). ИИ-инструменты создают идеальную среду для реализации всех трех фаз цикла SRL по Циммерману: от планирования до метакогнитивной рефлексии (Zimmerman, 2002). Мобильные AI-приложения (MALL) приучают студентов к постоянному мониторингу

собственного прогресса, формируя привычку к осознанному обучению (Kessler, 2023; Lei et al., 2022).

#### Барьеры и ограничения

Методологическая слабость доказательной базы. Это наиболее острая системная проблема области. Gardner et al. (2021) выступают с прямой критикой, утверждая, что большинство заявлений об «инновационной эффективности» ИИ в образовании методологически несостоятельны. Часто исследования проводятся на малых выборках, в краткосрочных периодах и без контрольных групп, что не позволяет установить реальную причинно-следственную связь (Deaton & Cartwright, 2018).

Цифровое неравенство. Преимущества ИИ нивелируются при неравном доступе к технологиям. Shatri (2020) подчеркивает, что без развитой инфраструктуры внедрение ИИ лишь увеличивает разрыв между элитарным и массовым образованием. Для регионов Центральной Азии этот барьер остается определяющим, так как даже при наличии устройств педагогическая грамотность их использования остается низкой (Akhmedov, 2022; Gikas & Grant, 2013).

Этические риски и академическая честность. Бурное развитие генеративного ИИ (ChatGPT и аналоги) поставило под удар традиционные методы оценки. Yan (2023) и Fitria (2023) отмечают риски «размытия» авторства и рост академической нечестности. Кроме того, остается открытым вопрос алгоритмической предвзятости: чей именно вариант английского языка кодирует ИИ и не навязывает ли он скрытые культурные нормы (Gardner et al., 2021)?

Дидактические пределы. Фундаментальным ограничением остается то, что разговор с машиной не тождественен разговору с человеком. ИИ не способен в полной мере воспроизвести прагматическую, социокультурную и эмоциональную составляющие коммуникации (Hill et al., 2015). Существует когнитивный риск: использование ИИ может привести к формированию «искусственных» языковых паттернов, не востребованных в реальной жизни (Durox, 2018).

Анализ корпуса литературы позволяет сделать вывод, что ИИ эффективен не сам по себе, а при соблюдении ряда условий:

1. Интеграция: ИИ должен быть встроен в педагогический дизайн, а не быть изолированным дополнением (Vibauw et al., 2019).

2. Рефлексия: Использование технологий должно сопровождаться рефлексивными практиками (дневники, портфолио) (Kessler, 2023).

3. Фасилитация: Преподаватель должен поддерживать процесс взаимодействия студента с ИИ, выступая в роли навигатора (Xia et al., 2022).

Внедрение ИИ в лингводидактику не устраняет преподавателя из образовательного процесса, но радикально переопределяет его

профессиональную идентичность. В новой парадигме учитель перестаёт быть единственным источником лингвистической информации и контролёром правильности речи. Как отмечают Luckin et al. (2016), преподаватель будущего становится «интерпретатором» данных ИИ и «этическим навигатором» для студента.

ИИ берёт на себя автоматизацию рутинных функций: проверку грамматики, проведение тренировочных упражнений (drills) и первичную оценку письменных работ (Ahmad et al., 2021). Это высвобождает время педагога для более сложных задач: развития критического мышления, социокультурной компетенции и эмоционального интеллекта учащихся. В этой связи институциональный уровень подготовки кадров требует пересмотра: университеты должны обучать педагогов не просто «пользоваться программами», а эффективно работать в гибридной AI-среде (Aldosari, 2020).

Анализ международного корпуса литературы позволяет выделить три ключевых кластера компетенций, необходимых современному учителю:

- Технологические компетенции: Способность к критической оценке AI-инструментов. Учитель должен уметь отличать методически обоснованные сервисы от коммерческих продуктов с низким педагогическим потенциалом (Gardner et al., 2021). Также критически важен навык интеграции систем автоматизированной оценки (AWE) так, чтобы они дополняли, а не подменяли педагогический смысл задания (Loncar et al., 2023).

- Педагогические компетенции: Проектирование среды, способствующей саморегулируемому обучению (SRL). Учитель учит студента правильно ставить задачи перед ИИ и анализировать полученный фидбек (Zimmerman, 2002; Xia et al., 2022). Кроме того, возрастает роль управления аффективными аспектами: хотя ИИ снижает тревожность говорения, он может порождать новые виды стресса, связанные с техническими сбоями или чувством отчуждения (Ozdemir & Papi, 2022).

- Этические и рефлексивные компетенции: Навигация в вопросах академической честности в эпоху генеративных моделей. Педагог должен уметь выстраивать диалог о границах допустимой помощи ИИ (Yan, 2023) и осознавать культурную предвзятость алгоритмов, корректируя её в ходе занятий.

Проведенный анализ международного опыта позволяет сформулировать четыре основополагающих тезиса, определяющих современное состояние и перспективы ИИ в лингводидактике.

Тезис 1. Универсальность эффекта при региональной специфике реализации. Исследование демонстрирует, что инструменты ИИ показывают устойчивые позитивные результаты — прежде всего в снижении языковой тревожности и повышении интенсивности практики говорения — вне зависимости от географического региона. Однако конкретные формы

внедрения существенно варьируются: если в Восточной Азии ИИ помогает преодолеть давление тестовой системы, то в странах Юго-Восточной Азии он компенсирует дефицит квалифицированных носителей языка (Yang et al., 2022; Junaidi, 2020).

Тезис 2. Первичность педагогического дизайна. Ни один из рассмотренных инструментов не демонстрирует высокой эффективности в качестве изолированного технологического решения. ИИ лишь усиливает качественный педагогический дизайн и может усугублять недостатки слабого проектирования. Технология должна быть органично встроена в учебный план и сопровождаться активной фасилитацией со стороны преподавателя (Vibauw et al., 2019; Xia et al., 2022).

Тезис 3. Необходимость укрепления доказательной базы. Несмотря на экспоненциальный рост числа публикаций, методологическое качество большинства исследований остается дискуссионным. Преобладание краткосрочных экспериментов на малых выборках без контрольных групп затрудняет выработку универсальных стандартов и не позволяет делать окончательные выводы о долгосрочном влиянии ИИ на когнитивные механизмы усвоения второго языка (Gardner et al., 2021).

Тезис 4. Трансформация, а не замена. Данные из всех проанализированных регионов указывают на то, что ИИ переопределяет роль преподавателя, превращая его из транслятора знаний в дизайнера интеллектуальной образовательной среды. При этом человеческое измерение коммуникации — социальное, культурное и эмоциональное — остается за пределами алгоритмической воспроизводимости, что делает фигуру педагога незаменимым элементом системы (Hill et al., 2015; Dupoux, 2018).

Дальнейшее изучение данной области должно быть сфокусировано на следующих направлениях:

1. Проведение лонгитюдных исследований для оценки долгосрочного эффекта использования генеративного ИИ в обучении письму и говорению.

2. Разработка сравнительных межрегиональных дизайнов с обязательным использованием контрольных групп для повышения валидности данных.

3. Глубокое изучение этических и социальных последствий применения ИИ, включая вопросы конфиденциальности данных и алгоритмической предвзятости.

4. Уделение особого внимания опыту недопредставленных в глобальном научном дискурсе регионов, таких как Центральная Азия, Африка и Латинская Америка, для формирования более полной международной картины.

### Список использованной литературы

- 1 Ahmad, S. F., et al. (2021). Artificial intelligence and its role in education. *Sustainability*, 13(22), 12902.
- 2 Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education*, 9, 145–151.
- 3 Aljohani, R. A. (2021). Teachers and students' perceptions on the impact of artificial intelligence on English language learning in Saudi Arabia. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 8, 36–47.
- 4 Bao, M. (2019). Can home use of speech-enabled artificial intelligence mitigate foreign language anxiety: investigation of a concept. *Arab World English Journal*, 5, 28–40.
- 5 Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32, 827–877.
- 6 Divekar, R. R., et al. (2022). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35, 2332–2360.
- 7 Dodigovic, M. (2007). Artificial intelligence and second language learning: an efficient approach to error remediation. *Language Awareness*, 16, 99–113.
- 8 El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: a case study. *Expert Systems*, 38:e12667.
- 9 Fitria, T. N. (2023). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: a review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum*, 12, 44–58.
- 10 Gardner, J., O'Leary, M., & Yuan, L. (2021). Artificial intelligence in educational assessment: 'breakthrough? Or buncombe and ballyhoo?'. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, 1207–1216.
- 11 Hill, J., Ford, W. R., & Farreras, I. G. (2015). Real conversations with artificial intelligence: a comparison between human–human online conversations and human–chatbot conversations. *Computers in Human Behavior*, 49, 245–250.
- 12 Huang, A. Y., Lu, O. H., & Yang, S. J. (2023). Effects of artificial intelligence-enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes. *Computers & Education*, 194:104684.
- 13 Jia, F., Sun, D., Ma, Q., & Looi, C. K. (2022). Developing an AI-based learning system for L2 learners' authentic and ubiquitous learning. *Sustainability*, 14:15527.

- 14 Kang, H. (2022). Effects of artificial intelligence and native speaker interlocutors on ESL learners' speaking ability and affective aspects. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 25, 9–43.
- 15 Kessler, M. (2023). Supplementing mobile-assisted language learning with reflective journal writing: a case study of Duolingo users. *Computer Assisted Language Learning*, 36, 1040–1063.
- 16 Luckin, R., et al. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. London: Pearson.
- 17 Wang, Z. (2022). Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: a case from a college reading and writing course. *Library Hi Tech*, 40, 80–97.
- 18 Xia, Q., et al. (2022). A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse AI education. *Computers & Education*, 189:104582.
- 19 Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: an exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 12, 1–25.
- 20 Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41, 64–70.

## INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Yeltayeva A. Ye.**

**Scientific supervisor:** A. Aldaberdikyzy, PhD

*The article examines the role of artificial intelligence (AI) in developing autonomy among learners of English as a foreign language (EFL). The author analyzes international experience in integrating AI tools into the educational process, including the use of adaptive platforms, chatbots, and automated evaluation systems. Special attention is paid to identifying the didactic advantages and barriers of technological integration, as well as the transformation of the teacher's role in a hybrid educational environment. The study results indicate that the effectiveness of AI is directly dependent on the quality of pedagogical design and the level of facilitation by the teacher. The article offers a synthesis of data that allows for a reassessment of approaches to training future English language teachers in the context of digitalization.*

**Keywords:** artificial intelligence, learner autonomy, language didactics, EFL, digital educational technologies, teacher's role, personalized learning.

## ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТИ ҚОЛДАНУДЫҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕСІ

*Елтаева Асемай Есенбаевна*

**Ғылыми жетекші:** Алдабердіқызы Айдын, PhD

*Мақалада шетел тілі ретінде ағылшын тілін (EFL) үйренушілердің оқу дербестігін дамытудағы жасанды интеллекттің (AI) рөлі қарастырылады. Автор білім беру үдерісіне AI құралдарын енгізудің халықаралық тәжірибесін, соның ішінде бейімделген платформалар, чат-боттар және автоматтандырылған бағалау жүйелерін қолдануды талдайды. Сонымен қатар технологиялық интеграцияның дидактикалық артықшылықтары мен кедергілері, сондай-ақ гибридті білім беру жағдайында мұғалім рөлінің трансформациясы айқындалады. Зерттеу нәтижелері AI тиімділігі педагогикалық жобалаудың сапасына және мұғалімнің фасилитациялық деңгейіне тікелей тәуелді екенін көрсетеді. Мақалада ұсынылған тұжырымдар цифрландыру жағдайында болашақ ағылшын тілі мұғалімдерін даярлау тәсілдерін қайта қарастыруға мүмкіндік береді.*

**Кілт сөздер:** жасанды интеллект, білім алушы дербестігі, тілдік дидактика, EFL, цифрлық білім беру технологиялары, мұғалімнің рөлі, дербестендірілген оқыту.