O‘ZBEKISTON MILLIY UNIVERSITETI XABARLARI, 2026, [15]
ISSN 2181-7324(Print)

IJTIMOIY FANLAR
http://journals.nuu.uz
ISSN 3093-8996(Onlayn)

УДК: 372.881.111.1:004.8

Насиба Р.ШОДИЕВА,
PhD, Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан, Ташкент
E-mail: Nshodiyeva714@gmail.com, ORCID: 0009-0007-1620-8307

На основе рецензии научного руководителя, доцента Узбекского государственного университета мировых языков, PhD, Г.Раджабовой

ИНТЕГРАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО И АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье обосновывается и экспериментально проверяется педагогическая модель, интегрирующая аксиологический и акмеологический подходы в обучении говорению на английском языке с использованием голосовых ассистентов на основе искусственного интеллекта (ИИ). Предложена трёхэтапная методика: от изменения ценностного отношения к речевой ошибке к решению усложняющихся коммуникативных задач и переносу сформированных умений в живое общение. В ходе 12-недельного педагогического эксперимента (N = 64) у учащихся 10–11 классов экспериментальной группы темп речи вырос на 44,0 %, лексическое разнообразие (TTR) – на 41,9 %, а уровень языковой тревожности по шкале FLCAS снизился на 39,5 %; различия с контрольной группой статистически значимы ($p < 0,001$). Результаты показывают, что снижение психологического барьера является условием продвижения учащихся к высоким уровням речевой беглости и автономии.

Ключевые слова: аксиологический подход, акмеологический подход, искусственный интеллект, говорение, речевая беглость, лексическое разнообразие, языковая тревожность, речевая автономия.

SUN’IY INTELLEKT TEXNOLOGIYALARI YORDAMIDA 10–11-SINF O‘QUVCHILARINING CHET TILIDA GAPIRISH KO‘NIKMALARINI RIVOJLANTIRISHDA AKSIOLOGIK VA AKMEOLOGIK YONDASHUVLAR INTEGRATSIYASI

Annotatsiya

Maqolada sun’iy intellekt (SI) asosidagi ovozli yordamchilar vositasida ingliz tilida gapirishni o‘rgatishda aksiologik va akmeologik yondashuvlarni integratsiyalovchi pedagogik model asoslab berilgan va tajribada sinovdan o‘tkazilgan. Nutqiy xatoga qadriyatli munosabatni o‘zgartirishdan boshlab murakkablashib boruvchi kommunikativ vazifalarni hal etish va shakllangan ko‘nikmalarni jonli muloqotga ko‘chirishgacha bo‘lgan uch bosqichli metodika taklif etilgan. 12 haftalik pedagogik tajriba (N = 64) davomida tajriba guruhidagi 10–11-sinf o‘quvchilarining nutq tezligi 44,0 foizga, leksik xilma-xilligi (TTR) 41,9 foizga oshgan, FLCAS shkalasi bo‘yicha til xavotiri darajasi esa 39,5 foizga kamaygan; nazorat guruhi bilan farqlar statistik jihatdan ahamiyatli ($p < 0,001$). Natijalar psixologik to‘siqni kamaytirish o‘quvchilarning yuqori nutqiy ravonlik va mustaqillikka erishishining sharti ekanligini ko‘rsatadi.

Kalit so‘zlar: aksiologik yondashuv, akmeologik yondashuv, sun’iy intellekt, gapirish, nutqiy ravonlik, leksik xilma-xillik, til xavotiri, nutqiy avtonomiya.

INTEGRATING AXIOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL APPROACHES IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF 10TH–11TH GRADE STUDENTS WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Annotation

The article substantiates and experimentally tests a pedagogical model that integrates axiological and acmeological approaches in teaching English speaking with voice assistants based on artificial intelligence (AI). A three-stage method is proposed, moving from changing learners’ value-based attitude towards speech errors to solving increasingly complex communicative tasks and transferring the acquired skills to live communication. During a 12-week pedagogical experiment (N = 64), 10th–11th grade students in the experimental group increased their speech rate by 44.0% and lexical diversity (TTR) by 41.9%, while their foreign language anxiety (FLCAS) decreased by 39.5%; the differences from the control group were statistically significant ($p < .001$). The results show that lowering the psychological barrier is a condition for learners’ progress towards high levels of fluency and speaking autonomy.

Keywords: axiological approach, acmeological approach, artificial intelligence, speaking, fluency, lexical diversity, foreign language anxiety, learner autonomy.

Введение. Цифровая трансформация образования, закреплённая в Республике Узбекистан Стратегией «Цифровой Узбекистан – 2030» [1], ставит перед методикой обучения иностранным языкам задачу осмысленной интеграции новых технологий в учебный процесс. Особую остроту эта задача приобретает в обучении говорению – виду речевой деятельности, который наиболее сложно развивать в условиях ограниченного аудиторного времени и большой наполняемости классов.

Традиционное обучение иноязычному говорению нередко сталкивается с противоречием между достаточной теоретической подготовкой учащихся и их коммуникативной скованностью в реальном диалоге. Доминирование формально-оценочного контроля способствует формированию языкового барьера, при котором ошибка воспринимается как угроза, а не как естественный этап овладения языком. Тревожность снижает готовность к общению и затрудняет переработку языкового материала [11; 16], тогда как положительные эмоции поддерживают речевую активность [9].

Появление диалоговых систем на базе генеративного ИИ (голосовых ассистентов на основе больших языковых моделей и специализированных речевых тренажёров) создаёт принципиально новую интерактивную среду для речевой практики. Однако технологическое оснащение само по себе не гарантирует качественного сдвига в развитии речевых умений: необходимо методологическое осмысление роли цифровых ассистентов через призму антропоцентрических подходов.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить педагогическую модель, интегрирующую аксиологический и акмеологический подходы в развитии навыков иноязычного говорения с использованием голосовых ИИ-ассистентов.

Гипотеза исследования: если обучение говорению с ИИ-ассистентами строится последовательно – от изменения ценностного отношения к ошибке (аксиологический этап) к решению усложняющихся коммуникативных задач с рефлексивной обратной связью (акмеологический этап), - то у учащихся снизится языковая тревожность и вырастут показатели беглости и лексического разнообразия речи в сравнении с традиционным обучением.

Анализ литературы и методология. Ещё ранние исследования показали, что учащиеся охотнее практикуют речь с чат-ботом, чем с живым собеседником, благодаря отсутствию страха оценки [10]. Систематический обзор W. Huang, K. F. Hew и L.K.Fryer подтверждает положительное влияние чат-ботов на речевую практику, но отмечает, что эффект во многом зависит от педагогической организации их использования [13]. L. Kohnke, B. L. Moorhouse и D. Zou указывают на потенциал ChatGPT для языкового обучения и одновременно на необходимость методически продуманных сценариев его применения [14].

В отечественной лингводидактике развитие говорения традиционно рассматривается в рамках коммуникативного и личностно-ориентированного подходов [2; 6]. Аксиологический подход, разработанный в философии и педагогике [4; 7], акцентирует ценностное отношение личности к деятельности. Акмеологический подход [3; 5] ориентирует на достижение личностью наивысших результатов. Однако эти подходы, как правило, рассматриваются изолированно, а работы о применении ИИ в обучении говорению преимущественно носят технологический характер. Таким образом, недостаточно разработанной остаётся модель, которая объединяла бы ценностную и ориентированную на высшие достижения составляющие обучения говорению с использованием ИИ и была бы проверена экспериментально.

Аксиологический компонент. В лингводидактике аксиологический подход проявляется в формировании ценностного отношения к коммуникации и в снижении психологических барьеров. ИИ-ассистент выступает беспристрастным собеседником: он исключает страх негативной оценки со стороны группы или преподавателя и тем самым снижает «аффективный фильтр» в понимании С. Крашена [16]. Ошибка перестаёт быть поводом для снижения отметки и становится нейтральным объектом анализа, что формирует установку на экспериментирование с языковым материалом.

Акмеологический компонент. Акмеология изучает закономерности достижения личностью вершин в развитии [3; 5]. Применительно к говорению речевое «акме» понимается нами как сочетание трёх характеристик: высокой спонтанности и беглости речи, широкого диапазона лексико-синтаксических средств и способности к рефлексии и самокоррекции на основе обратной связи. Эти характеристики соотносятся с принятой в зарубежной лингвистике триадой «сложность – точность – беглость» (CAF) [12; 18].

Интеграция подходов. Аксиологический компонент создаёт эмоционально устойчивую основу (снятие барьеров, принятие ценности общения), без которой продвижение по акмеологической траектории затруднено. Акмеологическая установка, в свою очередь, препятствует остановке на базовом уровне (фоссилизации), побуждая учащегося усложнять речевые конструкции. ИИ-ассистент выполняет в модели роль интерактивного партнёра по коммуникации, связывающего обе составляющие (рис. 1).



Рис. 1. Интегративная педагогическая модель

Дизайн и участники исследования. Для проверки гипотезы в течение 12 недель проводился педагогический эксперимент с контрольной группой, входным и итоговым срезами (pretest–posttest control group design). В нём приняли участие 64 учащихся 10–11 классов, изучающих английский язык. Они были распределены на контрольную (КГ, n = 32) и экспериментальную (ЭГ, n = 32) группы. Входной срез не выявил значимых различий между группами ни по одному показателю ($p > 0,05$; табл. 2), что подтверждает их сопоставимость.

Условия обучения. Обе группы занимались по утверждённой программе с одинаковым тематическим содержанием и объёмом аудиторных часов. КГ обучалась говорению по традиционной коммуникативной методике. ЭГ дополнительно выполняла трёхэтапный комплекс речевых заданий с голосовыми ИИ-ассистентами (ChatGPT в голосовом режиме, TalkPal):

1) аксиологический (адаптационный) этап, недели 1–3 – ежедневный 10-минутный диалог с ИИ на свободные темы с установкой «важна не безупречная грамматика, а донесение мысли»; ИИ-ассистент настраивался на доброжелательный тон и не прерывал речь исправлениями;

2) акмеологический (технологический) этап, недели 4–9 – решение усложняющихся коммуникативных задач: дебаты с ИИ, аргументация позиции по дискуссионным вопросам, анализ кейсов; после каждой сессии ИИ формировал аналитический отзыв о лексическом разнообразии и синтаксической сложности речи;

3) рефлексивно-интегративный этап, недели 10–12 – перенос сформированных умений в живое межличностное общение: дискуссии в классе или учебной группе.

Инструменты измерения. Устная речь оценивалась на материале спонтанного монологического высказывания на заданную тему по трём показателям: 1) беглость речи – число слов в минуту [12; 15]; 2) лексическое разнообразие – коэффициент TTR (type–token ratio), то есть отношение числа уникальных словоформ к общему числу слов [17]; 3) языковая тревожность – адаптированная шкала FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) [11], включающая 33 утверждения с пятибалльной шкалой Лайкерта (диапазон 33–165 баллов; чем выше балл, тем выше тревожность).

Статистическая обработка. Для каждого среза рассчитывались среднее (M) и стандартное отклонение (SD); относительная динамика определялась как (M итоговый − M входной) / M входной × 100 %. Межгрупповые различия проверялись с помощью t-критерия Уэлча для независимых выборок, величина эффекта оценивалась по d Коэна [8]. Уровень значимости – $\alpha = 0,05$.

Результаты и обсуждение. На итоговом срезе ЭГ значимо превзошла КГ по всем трём показателям ($p < 0,001$). Описательная статистика приведена в табл. 1, результаты межгрупповых сравнений – в табл. 2.

Таблица 1. Показатели устной речи и языковой тревожности до и после эксперимента (M ± SD; КГ n = 32, ЭГ n = 32)

Показатель	Группа	Входной срез	Итоговый срез	Динамика, %
Темп речи, слов/мин	КГ	52,4 ± 6,1	58,1 ± 5,8	+10,9
	ЭГ	51,8 ± 6,4	74,6 ± 5,2	+44,0
Лексическое разнообразие, TTR	КГ	0,44 ± 0,05	0,48 ± 0,04	+9,1
	ЭГ	0,43 ± 0,06	0,61 ± 0,04	+41,9
Тревожность FLCAS, баллы (33–165)	КГ	118,2 ± 9,3	110,5 ± 8,7	−6,5

	ЭГ	119,5 ± 9,1	72,3 ± 6,4	−39,5

Таблица 2. Сравнение ЭГ и КГ по t-критерию Уэлча

Показатель	Входной срез: t; p	Итоговый срез: t; p	D Коэна (итоговый срез)
Темп речи	−0,38; 0,70	11,98; < 0,001	3,00
TTR	−0,72; 0,47	13,00; < 0,001	3,25
FLCAS	0,57; 0,57	−20,01; < 0,001	−5,00

Беглость речи. Темп речи в ЭГ вырос на 22,8 слова в минуту (+44,0 %), в КГ – на 5,7 слова в минуту (+10,9 %). Прирост в ЭГ в четыре раза превысил прирост в КГ.

Лексическое разнообразие. Значение TTR в ЭГ увеличилось с 0,43 до 0,61 (+41,9 %), в КГ – с 0,44 до 0,48 (+9,1 %).

Языковая тревожность. Средний балл по шкале FLCAS в ЭГ снизился на 47,2 балла (−39,5 %) и на итоговом срезе оказался ниже середины шкалы (99 баллов). В КГ снижение составило 7,7 балла (−6,5 %).

Качественные наблюдения. В спонтанной речи учащихся ЭГ на итоговом срезе отмечено более частое использование вводных конструкций, сложноподчинённых предложений и условных предложений II и III типов. Получив аналитический отзыв ИИ-ассистента, учащиеся повторно вступали в диалог, чтобы улучшить формулировку своего высказывания, то есть применяли стратегии самокоррекции.

Интерпретация результатов. Наиболее выраженное изменение зафиксировано по показателю тревожности. Это согласуется с данными L. Fryer и R. Carpenter о том, что общение с чат-ботом снимает страх оценки [10], а также с представлением С. Крашена о роли аффективного фильтра [16]. Мы полагаем, что именно аксиологический этап, на котором ошибка утрачивала статус угрозы, создал условия для дальнейшего роста беглости и лексического разнообразия; отказ от стратегии избегания сложных форм косвенно подтверждает эту связь. Вместе с тем дизайн исследования не позволяет статистически выделить вклад каждого этапа, поэтому последовательность «снижение тревожности → рост беглости» остаётся теоретически обоснованным предположением, требующим дальнейшей проверки.

Сопоставление с другими исследованиями. Положительный эффект ИИ-ассистентов на речевую практику соответствует выводам систематического обзора W. Huang и соавт. [13]. Новизна настоящего исследования состоит в том, что ИИ рассматривается не как самостоятельное средство, а как элемент методики, построенной на интеграции аксиологического и акмеологического подходов. Это отвечает выводу L. Kohnke и соавт. о том, что эффективность ИИ определяется педагогическим сценарием его применения [14].

Величина эффекта и ограничения. Полученные значения d Коэна (3,00–5,00) значительно превышают типичные для педагогических исследований значения [8]. Отчасти это может объясняться интенсивностью ежедневной практики и изначально высокой тревожностью учащихся, однако такие величины требуют осторожной интерпретации. К ограничениям исследования относятся небольшой объём выборки (N = 64); дополнительное время речевой практики в ЭГ; чувствительность TTR к длине высказывания [17]; отсутствие количественной оценки точности речи и отсроченного среза.

Практическая значимость. Предложенная трёхэтапная методика может применяться учителями английского языка в старших классах как дополнение к аудиторным занятиям. ИИ-ассистент при этом не заменяет педагога, а выступает интенсивным тренажёром, обеспечивающим психологически безопасную среду для перевода пассивного словаря в активный.

Заключение. Интеграция аксиологического и акмеологического подходов в обучении говорению с использованием ИИ-ассистентов представляет собой обоснованную и эффективную методическую основу развития устной иноязычной речи.

Во-первых, теоретически обоснована взаимосвязь между изменением ценностного отношения к речевой ошибке (аксиологический компонент) и продвижением к высоким уровням беглости и речевой автономии (акмеологический компонент). Во-вторых, разработана трёхэтапная методика (адаптационный, технологический и рефлексивно-интегративный этапы), задающая педагогический сценарий использования голосовых ИИ-ассистентов. В-третьих, экспериментально установлено, что обучение по методике сопровождается снижением языковой тревожности на 39,5 %, ростом темпа речи на 44,0 % и лексического разнообразия на 41,9 % при значимых различиях с контрольной группой ($p < 0,001$).

Перспективы исследования связаны с проверкой модели на более широкой выборке учащихся 10–11 классов, оценкой точности и синтаксической сложности речи, проведением отсроченного среза и изучением устойчивости мотивации при переходе от общения с ИИ к реальной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020-yil 5-oktabrdagi PF–6079-son Farmoni. “Raqamli O‘zbekiston – 2030” strategiyasini tasdiqlash va uni samarali amalga oshirish chora-tadbirlari to‘g‘risida.
2. Bim I.L. Lichnostno-orientirovannyy podkhod – osnovnaya strategiya obnovleniya shkoly // Inostrannye yazyki v shkole. 2002. № 2. S. 11–15.
3. Derkach A.A., Zazykin V.G. Akmeologiya: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Piter, 2003. 256 S.
4. Kagan M.S. Filosofskaya teoriya tsennosti. Sankt-Peterburg: Petropolis, 1997. 205 S.
5. Kuzmina N.V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniya. Moskva: Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2001. 144 S.
6. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya. Moskva: Russkiy yazyk. Kursy, 2010. 568 S.
7. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu. Moskva: Akademiya, 2003. 192 S.
8. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988. 567 P.
9. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2014. Vol. 4, No. 2. P. 237–274.
10. Fryer L., Carpenter R. Bots as language learning tools // Language Learning & Technology. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 8–14.
11. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125–132.
12. Housen A., Kuiken F. Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition // Applied Linguistics. 2009. Vol. 30, No. 4. P. 461–473.
13. Huang W., Hew K.F., Fryer L.K. Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning // Journal of Computer Assisted Learning. 2022. Vol. 38, No. 1. P. 237–257.
14. Kohnke L., Moorhouse B.L., Zou D. ChatGPT for language teaching and learning // RELC Journal. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 537–550.
15. Kormos J., Dénes M. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners // System. 2004. Vol. 32, No. 2. P. 145–164.
16. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 P.
17. McCarthy P.M., Jarvis S. MTLD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment // Behavior Research Methods. 2010. Vol. 42, No. 2. P. 381–392.
18. Skehan P. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis // Applied Linguistics. 2009. Vol. 30, No. 4. P. 510–532.