

Әубәкір Жазира Омирбаевна – ассистент, Алматы технологиялық университеті, Төле би көшесі, 100, 050000, Алматы, Қазақстан; email: zhaziratolybaeva2001@gmail.com

Байқубесова Жанар Тәлепбергенқызы – білім беру ғылымдарының магистрі, оқытушы, Практикалық шет тілі кафедрасы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан; email: zhanart@yahoo.com

Сведения об авторах:

Қуанәлі Майра Айтқожақызы – автор корреспонденции, магистр психологии, докторант I курса специальности «Психология», Университет Туран, Алматы, Казахстан; email: Kuanalieva72@mail.ru; 23242580@turan-edu.kz

Сангилбаев Оспан Сейдуллаевич – доктор психологических наук, профессор Высшей школы психологии, Университет Туран, Алматы, Казахстан; email: o.sangylbayev@turan-edu.kz

Миркенова Гульмира Кубеновна – магистр педагогики, лектор кафедры государственных и иностранных языков, Алматинский технологический университет, Алматы, Казахстан; email: mirkenova@inbox.ru

Әубәкір Жазира Омирбаевна – ассистент, Алматинский технологический университет, ул. Төле би, 100, 050000, Алматы, Казахстан; email: zhaziratolybaeva2001@gmail.com;

Байқубесова Жанар Тәлепбергенқызы – магистр образовательных наук, преподаватель кафедры практического иностранного языка, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан; email: zhanart@yahoo.com

Information about authors:

Kuanali Maira Aitkozhaqyzy – Master of Psychology, the 1st year PhD student in Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan; email: Kuanalieva72@mail.ru; 23242580@turan-edu.kz

Sangilbaev Ospan Seidullaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Higher School of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan; email: o.sangylbayev@turan-edu.kz

Mirkenova Gulmira Kubenovna – Master of Pedagogy, Lecturer, Department of State and Foreign Languages, Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan; email: mirkenova@inbox.ru

Aubakir Zhazira Omirbaevna – Assistant, Almaty Technological University, 100 Tole bi Street, 050000, Almaty, Kazakhstan; email: zhaziratolybaeva2001@gmail.com

Baikubesova Zhanar Tolepbergenkyzy – Master of Education, Lecturer, Department of Practical Foreign Languages, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan; email: zhanart@yahoo.com

FTAXP: 15.21.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.012>

Аметхан Ж^{1*} , Усенова М.Э¹ 

^{1,2} Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан,
e-mail: jianati_888@mail.ru

**Психологиялық қауіпсіздік және эмпатия: «Зар заман» поэзиясын оқытуда ЖИ –
медиациясының рөлі**

Аңдатпа

Зерттеу «Зар заман» поэзиясын оқыту үдерісінде жасанды интеллект (ЖИ) медиациясының оқушылардың психологиялық қауіпсіздігіне, эмпатиялық қатынасына және тарихи-көркем мәтінді түсінуіне ықпалын зерделеуге бағытталған. Зерттеудің теориялық негізін эмпатияның көпкомпонентті моделі, психологиялық қауіпсіздік, әзіндік тиімділік және әлеуметтік-мәдени даму тұжырымдамалары құрады. Зерттеуге Алматы қаласындағы екі мектептің 8-сыныбында оқитын 60 оқушы қатысты. Квазиэксперименттік дизайн негізінде қатысушылар бақылау (n=30) және эксперименттік (n=30) топтарға бөлінді. Тәрт аптаға созылған эксперимент барысында бақылау тобы «Зар заман» шығармаларын дәстүрлі форматта меңгерсе, эксперименттік топта

дәстүрлі оқытуға қосымша генеративті ЖИ-мен жеке диалог және мәдени-тарихи контекстке бағдарланған промпт-инжиниринг қолданылды. Психологиялық өзгерістерді бағалау үшін М.Дэвистің тұлғааралық реактивтілік индексінің (IRI) бейімделген нұсқасындағы «Перспективаны қабылдау» және «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкалары, ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану шкаласы, сондай-ақ жартылай құрылымдалған сұхбаттар пайдаланылды. Нәтижелер эксперименттік топта перспективаны қабылдау көрсеткішінің 23%-ға, фантазиялық сәйкестендірудің 21%-ға жоғарылағанын көрсетті; бақылау тобында бұл көрсеткіштер сәйкесінше 6% және 5% болды. Эксперименттік топта ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану деңгейі 42%-ға төмендеді. Мәтінді талдаудың рубрикалық бағалауында эксперименттік топта 21%, бақылау тобында 6% өсім байқалды. Сапалық талдау оқушылардың ЖИ-мен диалог барысында өз пікірлері мен эмоциялық реакцияларын еркінрек білдіру, тарихи субъектінің перспективасын қабылдау және мәтін мазмұнын жеке тәжірибесімен байланыстыру тенденцияларын анықтады. Алынған нәтижелер ЖИ-медиациясының бағалануға байланысты алаңдаушылықты төмендетін қосымша рефлексиялық кеңістік қалыптастыру және тарихи-көркем мәтінмен эмпатиялық өзара әрекеттесуді қолдау әлеуетін көрсетеді. Сонымен қатар іріктеменің шектеулі көлемі мен қолданылған психодиагностикалық құралдардың ерекшеліктеріне байланысты анықталған байланыстарды себеп-салдарлық тұрғыдан түсіндіру сақтықты талап етеді және кеңірек іріктемеде қосымша тексерілуі қажет.

Түйін сөздер: психологиялық қауіпсіздік, эмпатия, жасанды интеллект, ЖИ-медиациясы, эмоциялық рефлексия

Аметхан Ж.¹, Усенова М.Э.¹

¹Казахский национальный женский педагогический университет

Алматы, Казахстан

e-mail: jianati_888@mail.ru

Психологическая безопасность и эмпатия: роль медиации ИИ в преподавании поэзии «Зар заман»

Аннотация

Исследование направлено на изучение влияния медиации с использованием искусственного интеллекта (ИИ) на психологическую безопасность, эмпатическое отношение учащихся и понимание историко-художественного текста в процессе изучения поэзии «Зар заман». Теоретическую основу исследования составили многокомпонентная модель эмпатии, концепции психологической безопасности и самоофективности, а также социокультурный подход к развитию. В исследовании приняли участие 60 учащихся 8-х классов двух школ г. Алматы. В рамках квази-экспериментального дизайна участники были распределены на контрольную (n=30) и экспериментальную (n=30) группы. В течение четырехнедельного эксперимента контрольная группа изучала произведения поэзии «Зар заман» в традиционном формате, тогда как в экспериментальной группе традиционное обучение было дополнено индивидуальным диалогом с генеративным ИИ и промпт-инжинирингом, ориентированным на культурно-исторический контекст. Для оценки психологических изменений использовались субшкалы «Принятие перспективы» (*Perspective-Taking*) и «Фантазия» (*Fantasy*) адаптированной версии Индекса межличностной реактивности М. Дэвиса (*Interpersonal Reactivity Index, IRI*), шкала тревожности при взаимодействии с ИИ, а также полуструктурированные интервью. Результаты показали, что в экспериментальной группе показатель принятия перспективы повысился на 23%, а показатель фантазийной идентификации — на 21%; в контрольной группе прирост составил соответственно 6% и 5%. Уровень тревожности при взаимодействии с ИИ в экспериментальной группе снизился на 42%. По результатам рубрикаторного оценивания навыков анализа текста прирост составил 21% в

экспериментальной и 6% в контрольной группе. Качественный анализ выявил тенденции к более свободному выражению учащимися собственных мнений и эмоциональных реакций в диалоге с ИИ, принятию перспективы исторического субъекта и соотнесению содержания текста с личным опытом. Полученные результаты свидетельствуют о потенциале ИИ-медиации в создании дополнительного рефлексивного пространства, способствующего снижению тревожности, связанной с оцениванием, и поддержке эмпатического взаимодействия с историко-художественным текстом. Вместе с тем ограниченный объем выборки и особенности использованных психодиагностических инструментов требуют осторожности при причинно-следственной интерпретации выявленных связей и их дальнейшей проверки на более широкой выборке.

Ключевые слова: психологическая безопасность, эмпатия, искусственный интеллект, ИИ-медиация, эмоциональная рефлексия, промпт-инжиниринг

Ametkhan Zh.¹ *Ussenova M.¹

¹Kazakh National Women's Teacher Training University
Almaty, Kazakhstan, jianati_888@mail.ru

Psychological safety and empathy: the role of AI mediation in teaching poetry «Zar zaman»

Abstract

This study examines the effects of artificial intelligence (AI) mediation on students' psychological safety, empathic engagement, and understanding of historical and literary texts in the context of teaching *Zar Zaman* poetry. The theoretical framework integrates the multidimensional model of empathy, the concepts of psychological safety and self-efficacy, and the sociocultural approach to development. The study involved 60 eighth-grade students from two schools in Almaty, Kazakhstan. Using a quasi-experimental design, the participants were assigned to a control group (n=30) and an experimental group (n=30). During the four-week intervention, the control group studied *Zar Zaman* poetry using traditional instructional methods, whereas the experimental group received traditional instruction supplemented by individual dialogues with generative AI and culturally and historically contextualized prompt engineering. Psychological changes were assessed using the Perspective-Taking and Fantasy subscales of an adapted version of Davis's Interpersonal Reactivity Index (IRI), a scale measuring anxiety during interaction with AI, and semi-structured interviews. The results indicated a 23% increase in perspective-taking and a 21% increase in fantasy identification in the experimental group, compared with increases of 6% and 5%, respectively, in the control group. Anxiety associated with AI interaction decreased by 42% in the experimental group. Rubric-based assessment of text-analysis skills showed a 21% improvement in the experimental group compared with 6% in the control group. Qualitative analysis revealed tendencies toward greater freedom in expressing personal opinions and emotional reactions during AI-mediated dialogue, increased engagement with the perspective of historical subjects, and stronger connections between the literary text and students' personal experiences. The findings suggest that AI mediation may provide an additional reflective space that can reduce evaluation-related anxiety and support empathic engagement with historically and culturally situated literary texts. However, given the limited sample size and the characteristics of the psychodiagnostic instruments employed, causal interpretations should be made with caution, and the identified relationships require further examination in larger samples.

Keywords: psychological safety, empathy, artificial intelligence, AI mediation, emotional reflection, prompt engineering

Кіріспе. Қазіргі білім беру кеңістігінде жасанды интеллект (ЖИ) технологияларының қарқынды дамуы оқыту үдерісін ұйымдастырудың жаңа мүмкіндіктерін қалыптастырып отыр. Генеративті жасанды интеллект құралдары білім алушыға ақпарат ұсынумен ғана шектелмей,

мәтінді интерпретациялау, сұрақ қою, пікірді нақтылау және рефлексия жасау үдерістерінде диалогтік медиатор қызметін атқара алады. Әсіресе тарихи-мәдени мазмұны күрделі кәркем шығармаларды оқыту барысында ЖИ-ді оқушы мен мәтін арасындағы қосымша диалогтік кеңістік ретінде пайдалану мәселесі педагогикалық және психологиялық тұрғыдан ерекше назар аударуды қажет етеді. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ әдебиетіндегі «Зар заман» поэзиясын оқыту маңызды зерттеу нысандарының бірі болып табылады. «Зар заман» әкілдерінің шығармаларында отаршылдық кезеңдегі қоғамдық өзгерістер, ұлттық құндылықтардың әлсіреуі, әлеуметтік күйзеліс, тарихи жады, болашаққа алаңдаушылық пен халықтың рухани-психологиялық ахуалы кәркем бейнеленеді. Мұндай мазмұнды меңгеру оқушыдан мәтіннің идеялық-тақырыптық құрылымын түсінумен қатар, тарихи жағдайды эмоционалдық тұрғыдан сезінуді, кейіпкер мен авторлық позицияға эмпатиялық қатынас орнатуды және өткен дәуір тәжірибесін қазіргі құндылықтар жүйесімен байланыстыра пайымдауды талап етеді.

Алайда генеративті ЖИ құралдарын аталған мазмұнды оқытуда тікелей қолдану бірқатар әдістемелік және мазмұндық шектеулермен байланысты. ChatGPT, Gemini тәрізді халықаралық генеративті модельдердің жауаптары олардың оқыту деректерінің құрамы мен пайдаланушы ұсынған контекстке тәуелді болғандықтан, ұлттық әдебиеттің тарихи-мәдени ерекшеліктерін әрдайым жеткілікті деңгейде ескере бермеуі мүмкін. Соның нәтижесінде «Зар заман» поэзиясындағы отаршылдық тәжірибе, тарихи күйзеліс, ұлттық дүниетаным мен қоғамдық өзгерістердің өзара байланысы кей жағдайда жалпыланған интерпретациялар аясында түсіндірілу қаупі туындайды. Бұл мәселе ЖИ ұсынған ақпаратты дайын білім ретінде қабылдамай, оны сыни бағалау және ұлттық-мәдени контекст негізінде қайта пайымдау қажеттігін көрсетеді.

Осыған байланысты промпт-инжинирингті тек техникалық дағды ретінде емес, білім алушының ЖИ-мен саналы және сыни өзара әрекеттесуінің құралы ретінде қарастыру маңызды. Оқушының тарихи жағдайды, ұлттық-мәдени контексті, талдау мақсатын және қажетті интерпретациялық бағытты нақтылайтын сұраныстар құрастыруы ЖИ жауаптарының мазмұнын тереңдетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар мұндай жұмыс оқушының ақпаратты салыстыру, сұрақты нақтылау, ЖИ жауабындағы ықтимал біржақтылықты анықтау және өзіндік тұжырым қалыптастыру дағдыларын дамытуға ықпал етуі мүмкін.

Зерттеудің тағы бір маңызды қыры – ЖИ-медиациясының оқушының психологиялық қауіпсіздігі мен эмпатиялық қатынасына ықпалын зерделеу. Дәстүрлі сыныптық талқылауда оқушы қате жауап беру, мұғалімнің немесе сыныптастарының бағалауына ұшырау, өз ойын жеткілікті дәрежеде дәлелдей алмау сияқты алаңдаушылықтарды сезінуі мүмкін. Ал ЖИ-мен жеке диалог оқушыға сұрақтарын еркін қоюға, өз ойын бірнеше рет нақтылауға, мәтінге қатысты эмоционалдық реакцияларын талдауға және жауаптарын сыртқы әлеуметтік бағалаудың тікелей қысымынсыз қайта қарастыруға мүмкіндік беретін қосымша оқу кеңістігін қалыптастыруы ықтимал. Осы тұрғыда ЖИ білім алушы мен тарихи-кәркем мәтін арасындағы когнитивтік қана емес, эмоционалдық-рефлексивтік медиатор ретінде де қарастырылуы мүмкін.

Осы теориялық алғышарттарға сүйене отырып, зерттеу біртұтас дизайн шеңберінде өзара байланысты екі болжамды қарастырады. Бірінші болжам бойынша, ЖИ-мен диалогтік өзара әрекет оқушының бағалануға байланысты алаңдаушылығын төмендетіп, психологиялық тұрғыдан қауіпсіз оқу кеңістігінің қалыптасуына және «Зар заман» поэзиясының тарихи-эмоциялық мазмұнымен тереңірек байланыс орнатуына ықпал етеді. Екінші болжам бойынша, мәдени-тарихи контекстке бағдарланған промпттарды мақсатты түрде құрастыру оқушылардың ЖИ жауаптарын сыни тұрғыдан бағалауына, ықтимал мәдени біржақтылықты анықтауына және кәркем мәтінді неғұрлым терең әрі контекстік тұрғыдан интерпретациялауына мүмкіндік береді.

Зерттеудің мақсаты – «Зар заман» поэзиясын оқыту үдерісінде ЖИ-медиациясының оқушылардың психологиялық қауіпсіздігіне, эмпатиялық қатынасына және мәтінді мәдени-тарихи тұрғыдан түсінуіне ықпалын зерделеу, сондай-ақ мәдени контекстке бағдарланған промпт-инжинирингті қолданудың педагогикалық мүмкіндіктерін айқындау. Алынған нәтижелер

негізінде ЖИ-мен ұйымдастырылатын диалогтік оқыту кейстерін қолдануға арналған практикалық ұсынымдар әзірлеу кәзделеді.

Зерттеудің әзектілігі білім беру жүйесіндегі цифрлық трансформацияның күшеюімен, жасанды интеллект технологияларын оқу үдерісіне кіріктіру қажеттілігімен және білім алушылардың ұлттық тарихи санасы мен тұлғалық дамуын қамтамасыз ету міндеттерімен айкындалады. Қазіргі білім беру жағдайында ЖИ құралдарын пайдалану мәселесі олардың техникалық немесе когнитивтік мүмкіндіктерін анықтаумен ғана шектелмей, білім алушының психологиялық қауіпсіздігіне, эмоционалдық қатысуына, эмпатиясына және ұлттық-мәдени мазмұнды түсіну ерекшеліктеріне ықпалын кешенді зерттеуді талап етеді.

Халықаралық ғылыми әдебиетте генеративті ЖИ-ді білім беру ортасында когнитивтік және диалогтік медиатор ретінде пайдалану мүмкіндіктері белсенді қарастырылып келеді [7, 8]. Дегенмен ұлттық-мәдени және тарихи мазмұндағы поэзияны оқыту барысында ЖИ-медиациясының психологиялық қауіпсіздік пен эмпатияға ықпалын, сондай-ақ мәдени контекстке бағдарланған промпттардың білім алушының интерпретациялық әрекетіндегі рөлін кешенді қарастыратын зерттеулер жеткіліксіз. Әсіресе қазақ әдебиетін оқыту және Орталық Азияның тарихи-мәдени контексті аясында бұл мәселе арнайы эмпирикалық зерттеуді қажет етеді. Осыған байланысты ұсынылып отырған зерттеу ЖИ-медиациясын ұлттық әдебиетті оқытудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерімен байланыстыра қарастыру арқылы аталған ғылыми мәселені зерделеуге бағытталған.

Зерттеудің теориялық негіздері. Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізін өзара сабақтас үш психологиялық тұғыр құрайды: эмпатияның көпкомпонентті моделі, психологиялық қауіпсіздік пен өзіндік тиімділік тұжырымдамалары және әлеуметтік-мәдени даму теориясы. Аталған теориялық бағыттар зерттеу мәселесін әртүрлі қырынан түсіндіреді және біртұтас концептуалдық жүйе ретінде қарастырылады. Бірінші бағыт білім алушының көркем мәтіндегі өзге адамның тәжірибесін түсінуі мен оған эмоциялық үн қатуының психологиялық механизмдерін сипаттаса, екінші бағыт мұндай эмоциялық және когнитивтік қатысуды шектейтін немесе қолдайтын психологиялық жағдайларды түсіндіреді. Үшінші бағыт оқушының мәтінді түсінуі мен интерпретациялауын сыртқы медиатор арқылы қолдаудың мүмкіндіктерін негіздейді. Осы үш бағыт зерттеуде қолданылған педагогикалық дизайнның теориялық негізін құрайды.

Эмпатия және көркем мәтінді қабылдау

М. Дэвистің (1983) тұлғааралық реактивтілік моделінде эмпатия біртекті эмоциялық реакция ретінде емес, бірнеше өзара байланысты компоненттерден тұратын көпәлшемді психологиялық конструкт ретінде қарастырылады. Interpersonal Reactivity Index (IRI) моделінде оның төрт негізгі компоненті ажыратылады: өзгенің перспективасын қабылдау (*perspective-taking*), эмпатиялық алаңдаушылық (*empathic concern*), жеке дистресс (*personal distress*) және қиялдағы сәйкестену (*fantasy*) [3]. Осы зерттеу аясында IRI әдістемесінің бейімделген нұсқасы негізінде алғашқы екі компонентке – перспективаны қабылдау мен эмпатиялық алаңдаушылыққа – басымдық берілді. Бұл таңдау олардың тарихи-көркем мәтіндегі авторлық және лирикалық субъектінің позициясын түсіну, өзге адамның тәжірибесін когнитивтік және эмоциялық тұрғыдан пайымдау міндеттерімен тікелей байланыстылығына негізделеді.

Көркем мәтін мен эмпатия арасындағы байланысты түсіндіруде Р. Мар мен К. Оутлидің (2008) еңбектері де маңызды теориялық негіз ұсынады. Авторлар көркем әдебиетті оқу барысында оқырман мәтінде ұсынылған әлеуметтік жағдайларды ойша модельдеп, кейіпкерлердің ниеттерін, эмоциялары мен әрекеттерін түсінуге бағытталған психологиялық үдерістерге қатысатынын көрсетеді. Осы тұрғыдан көркем әдебиет әлеуметтік тәжірибені символдық түрде модельдеуге және өзге адамның перспективасын түсінуге мүмкіндік беретін ерекше кеңістік ретінде қарастырылады.

Бұл қағида «Зар заман» поэзиясын оқыту үшін де маңызды. Аталған поэзиялық мұрада қоғамдық өзгерістер, дәстүрлі өмір салтының трансформациясы, тарихи тұрақсыздық, жоғалту сезімі, ұлт тағдыры мен келешек ұрпаққа алаңдаушылық тәрізді күрделі әлеуметтік-эмоциялық

мазмұн кәрініс табады. Сондықтан оқушының мәтінді түсінуі оның мазмұнын репродуктивті деңгейде меңгерумен ғана шектелмей, тарихи субъектінің перспективасын қабылдауын, мәтіндегі эмоциялық тәжірибені пайымдауын және оған өзіндік қатынас қалыптастыруын талап етеді. Осы үдеріс эмпатиялық қатысудың когнитивтік және эмоциялық компоненттерін белсендіруі ықтимал.

Сонымен қатар мұндай эмоциялық қатысу оқу ортасының психологиялық ерекшеліктеріне тәуелді. Сынып жағдайында оқушының жауабы көпшілік алдында бағаланатын жағдайда қате жауап беруден, өз пікірінің қабылданбауынан немесе құрдастарының реакциясынан туындайтын аландаушылық оның субъективті тәжірибесін еркін білдіруіне кедергі келтіруі мүмкін. Сондықтан кәркем мәтін арқылы эмпатияның қалыптасуын тек мәтіннің мазмұнымен емес, оны талқылау жүзеге асатын ортаның психологиялық қауіпсіздігімен байланыстыра қарастыру қажет.

Психологиялық қауіпсіздік және өзіндік тиімділік. Психологиялық қауіпсіздік ұғымы Э.Эдмондсонның (1999) зерттеулерінде тұлғааралық тәуекелге бару үшін ортаның қауіпсіз екендігі туралы ортақ сенім ретінде тұжырымдалған [4]. Психологиялық қауіпсіздік деңгейі жеткілікті ортада адам сұрақ қоюға, өзінің күмәнін білдіруге, қателесу мүмкіндігін мойындауға және өз пікірін ашық айтуға бейім болады. Бастапқыда ұйымдық және командалық өзара әрекеттесу контекстінде зерттелген бұл тұжырым білім беру ортасындағы оқушы белсенділігін түсіндіру үшін де маңызды теориялық бағдар береді.

Оқу жағдайында мұғалімнің және құрдастарының бағалауына қатысты аландаушылық оқушының жауап беру белсенділігіне, пікірін еркін білдіруіне және күрделі эмоциялық мазмұнды талқылауға қатысуына ықпал етуі мүмкін. Әсіресе бір ғана «дұрыс жауапты» талап етпейтін, жеке интерпретация мен эмоциялық рефлексияны қажет ететін әдеби мәтіндерді талдау барысында психологиялық қауіпсіздік маңызды шарттардың біріне айналады.

Бұл мәселені А.Бандураның (1997) өзіндік тиімділік теориясымен байланыстыра қарастыруға болады [5]. Өзіндік тиімділік адамның белгілі бір әрекетті табысты орындай алатынына қатысты сенімін білдіреді және оның тапсырманы таңдауы, қиындық жағдайындағы табандылығы мен белсенділігіне ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, өз пікірінің құндылығына немесе мәтінді дұрыс интерпретациялай алатынына сенімсіз оқушы көпшілік алдында жауап беруден немесе субъективті кәзқарасын білдіруден тартынуы мүмкін.

Зерттеуде генеративті ЖИ-мен жеке диалог осындай бағалау қысымын салыстырмалы түрде төмендететін қосымша рефлексиялық кеңістік ретінде қарастырылды. ЖИ-мен өзара әрекеттесу барысында оқушы сұрағын қайта құрастыра алады, жауабын нақтылай алады, бірнеше интерпретацияны салыстырып, өз ойын сынып алдында білдірмес бұрын алдын ала пайымдай алады. Демек, ЖИ-диалогты психологиялық қауіпсіздіктің толыққанды баламасы ретінде емес, оқушының өзіндік пікірін қалыптастыруына және эмоциялық рефлексиясына жағдай жасайтын аралық оқу ортасы ретінде қарастырған орынды.

Зерттеу барысында алынған сапалық деректер де осы механизмнің ықтимал кәріністерін аңғартады. Мәселен, қатысушылардың «ЖИ-ге айттым, мұғалімге айтуға ұялар едім» мазмұнындағы пікірлері цифрлық диалог жағдайында кейбір оқушылардың субъективті тәжірибесін еркінрек білдіруі мүмкін екендігін көрсетеді. Алайда мұндай жауаптар психологиялық қауіпсіздіктің тікелей дәлелі ретінде емес, оны сипаттайтын сапалық индикаторлар ретінде түсіндіріледі.

ЖИ-медиациясы және әлеуметтік-мәдени даму тұғыры. Зерттеудің үшінші теориялық негізі Л.С. Выготскийдің әлеуметтік-мәдени даму теориясымен және жақын даму аймағы (*zone of proximal development*) ұғымымен байланысты. Л.С. Выготский (1978) баланың өз бетінше орындай алатын әрекеті мен неғұрлым құзыретті адамның көмегі арқылы орындай алатын әрекеті арасындағы кеңістікті жақын даму аймағы ретінде сипаттайды [6]. Бұл тұжырым оқытуды дайын білімді жеткізу үдерісі ретінде емес, білім алушының әлеуетті мүмкіндіктерін мақсатты қолдау арқылы дамыту үдерісі ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Осы зерттеу контекстінде генеративті ЖИ оқушының тарихи-көркем мәтінді талдау әрекетін қолдайтын цифрлық медиатор ретінде қарастырылады. ЖИ оқушының орнына мәтінді интерпретациялайтын дайын білім кәзі болмауы тиіс; керісінше, тарихи контекстті нақтылауға, мәтіндегі символдық мағыналарға назар аударуға, лирикалық субъектінің перспективасын салыстыруға және баламалы интерпретацияларды қарастыруға мүмкіндік беретін диалогтік құрал қызметін атқара алады. Осы мағынада ЖИ-медиациясы оқушының дербес талдау мүмкіндігі мен педагогикалық қолдау жағдайында қол жеткізе алатын интерпретациялық деңгейі арасындағы аралықты қысқартуға бағытталады.

Бұл үдерісті педагогикалық scaffolding, яғни білім алушының тапсырманы орындауына қажетті уақытша тірек көрсету қағидасымен байланыстыруға болады [7, 8]. Мұнда промпт-инжиниринг осындай қолдауды ұйымдастырудың практикалық тетіктерінің бірі ретінде қарастырылады. Оқушының ЖИ-ге қойылатын сұрақты нақты құрастыруы, тарихи-мәдени контекстті көрсетуі, қажетті талдау бағытын белгілеуі, алынған жауапты бастапқы мәтінмен салыстыруы және оның негізділігін сыни бағалауы ЖИ-мен әрекеттесуді пассивті ақпарат алудан белсенді танымдық әрекетке айналдырады.

Сонымен бірге ЖИ-ді медиатор ретінде қарастыру оның жауаптарын объективті немесе мәдени тұрғыдан бейтарап деп қабылдауды білдірмейді. Керісінше, ЖИ ұсынған интерпретацияларды тексеру, олардың тарихи және ұлттық-мәдени контекстке сәйкестігін бағалау оқушының цифрлық және сыни сауаттылығының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Сондықтан промпт-инжиниринг бұл зерттеуде тек ЖИ-ден «дұрыс жауап алу» тәсілі емес, сұрақ қою – жауап алу – тексеру – салыстыру – қайта нақтылау – өзіндік интерпретация қалыптастыру циклін ұйымдастыратын рефлексиялық құрал ретінде түсіндіріледі.

Зерттеудің концептуалдық логикасы. Осы үш теориялық бағыттың өзара сабақтастығы зерттеудің концептуалдық моделін айқындайды. Психологиялық қауіпсіздіктің жоғарылауы және бағалануға байланысты алаңдаушылықтың төмендеуі оқушының өз ойын еркін білдіруіне және эмоциялық рефлексияға қатысуына қолайлы жағдай туғызуы мүмкін. Өз кезегінде мұндай ашықтық тарихи-көркем мәтіндегі өзге адамның перспективасын қабылдау мен эмпатиялық қатынастың тереңдеуіне ықпал етуі ықтимал. Ал ЖИ-медиациясы және мәдени контекстке бағдарланған промпттар осы үдерістерді қолдайтын когнитивтік-рефлексиялық құрал қызметін атқарады.

Осыған сәйкес зерттеудің теориялық моделі шартты түрде мынадай өзара байланыс арқылы сипатталады: психологиялық қауіпсіздік → эмоциялық ашықтық және рефлексия → перспективаны қабылдау мен эмпатиялық қатысу → мәтінді тереңірек интерпретациялау, ал ЖИ-медиациясы мен промпт-инжиниринг аталған үдерістерді қолдайтын аралық механизмдер ретінде қарастырылады.

Ұсынылған теориялық байланыстар зерттеудің эмпирикалық бөлігінде тексеріледі. Сонымен бірге іріктеменің шектеулі көлемін ($n = 30$) ескере отырып, алынған нәтижелер аталған теориялық модельді түпкілікті дәлелдейтін деректер ретінде емес, оның ықтимал байланыстарын айқындайтын және кейінгі ауқымды зерттеулерде тексерілуге тиіс бастапқы эмпирикалық нәтижелер ретінде түсіндіріледі.

Зерттеу әдістері. Зерттеуде квазиэксперименттік дизайн қолданылды. Алматы қаласындағы Мұқағали Мақатаев атындағы №140 мектеп-гимназия және №198 мектеп-гимназиясынан 60 оқушы (8-сынып) ерікті түрде тартылды. Жеребе арқылы бақылау ($n=30$) және эксперименттік ($n=30$) топтарға бөлінді. Топтардың бастапқы теңдігін тексеру мақсатында алдыңғы жылғы қазақ әдебиеті пәнінің орташа бағасы, жынысы және мектептің орналасуы салыстырылды – статистикалық маңызды айырмашылық анықталмады ($p < 0,05$). Таңдама мөлшері G*Power 3.1 арқылы тексерілді: $\alpha=0,05$ және қуат= $0,80$ шарттарында аталған таңдама $d \geq 0,75$ болатын орташа үлкен эффектін анықтауда сезімталдық жеткілікті екені расталды [13]. Зерттеу 4 аптаға – 8 сабаққа (45 мин) созылды. Барлық қатысушылар мен ата-аналарынан жазбаша ақпараттанды-

рылған келісім алынды; оқшылар кодтық нөмірлермен сәйкестендірілді, жеке деректер ЖИ платформаларына жіберілмеді.

Бақылау тобы «Зар заман» шығармаларын дәстүрлі форматта оқыды: мәтінді дауыстап оқу, фронтальды талқылау, топтық жұмыс және жазбаша талдау тапсырмалары. Эксперименттік топта дәстүрлі форматқа қосымша ChatGPT-4o және Gemini 1.5 Pro модельдерімен жеке диалог форматы енгізілді. Бұл ретте ЖИ дайын жауап беруші ретінде емес, эмоциялық рефлексия серігі және мәтінді тереңірек зерделеуге бағыттаушы когнитивті медиатор ретінде пайдаланылды. Мұны іс жүзінде қамтамасыз ету үшін оқушыларға алдымен өз пікірін жазып, содан кейін ЖИ-мен салыстыру және ЖИ жауабын сыни тұрғыдан бағалау тапсырылды. Негізгі оқу материалы: Шортанбай Қанайұлы («Бала зары», «Зар заман»), Мұрат Мәңкеұлы («Үш қиян», «Сарыарқа»), Дулат Бабатайұлының бірқатар шығармалары.

Эксперименттік топта промпт-инжиниринг үш кезеңде меңгертілді. Бірінші кезеңде (1-апта) оқушылар жалпы базалық промптпен жұмыс жасады – бұл кезеңде ЖИ-дің мәдени бір жақтылығы айқын байқалды. Екінші кезеңде (2-апта) Chain-of-Thought (CoT) тәсілі меңгертілді: оқушылар ЖИ-ні кезеңдік ойлауға бағыттайтын нұсқаулар жасауды үйренді. Үшінші кезеңде (3-4-апта) контексттік промпт дағдысы қалыптастырылды – отаршылдық саясатты, ұлттық-тарихи болмысты, мәдени символиканы промптқа міндетті ендіру. Жалпы бұл үш кезең Lee et al. (2025) сипаттаған «промпт-инжинирингті оқу бағдарламасына органикалық ендіру» принципіне сәйкес жүзеге асырылды [8]. Апта сайын оқушылар «Промпт портфолиосына» кемінде 3 жазба жинақтады: бастапқы промпт → ЖИ жауабы → оқушының сыни бағасы → жетілдірілген промпт. Бір шығарма бойынша оқыту циклі ішінде орташа 9-12 жазба жинақталды; мұғалім портфолионы апта сайын рубрика бойынша бағалап, негізгі олқылықтарды топтық талқылауда арнайы қарастырды.

Зерттеуде екі психологиялық әлшеу құралы қолданылды. Бірінші – М.Дэвистің тұлғааралық реактивтілік индексінің (IRI, 1983) бейімделген қазақша нұсқасы. Толық 28 пункттің ішінен зерттеу мақсатына сай «Перспективаны қабылдау» (erspective-taking, 7 пункт) және «Фантазиялық сәйкестендіру» (fantasy, 7 пункт) субшкалалары таңдалды – барлығы 14 пункт, Лайкерт шкаласы (0-4). Бейімдеу үш кезеңнен өтті: тікелей аударма, кері аударма, қазақ тілі мен психология мамандарынан құралған сарапшы тобының (n=5) сараптамасы. Пилоттық топта (n=15) ішкі сенімділік Cronbach's $\alpha=0,74$ болды. Екінші – ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану шкаласы (3 пункт, Лайкерт 1-5): жасанды интеллектімен жұмыстағы алаңдаушылық, бағалануға деген қорқыныш және ашық пікір айту ниеті әлшенді. Бұл шкала тек эксперименттік топта, алдын ала (1-апта) және соңынан (4-апта) әлшенді.

Оқушылардың мәтін талдау дағдылары алдын ала және соңғы тестілеу арқылы әлшенді. Тестілеу тапсырмалары: әлең үзіндісін талдау, бейнелеу тәсілдерін анықтау, тарихи контекстті түсіндіру, өзіндік интерпретация жазу. Бағалау рубрикасы үш тәжірибелі оқыушымен бірлесіп жасалды (3 параметр x 30 балл = 90 балл; Cronbach's $\alpha=0,78-0,86$); екі тәуелсіз бағалаушының сәйкестігі Kendall's $r=0,91$ арқылы расталды.

Зерттеудің сапалық бөлігін жартылай құрылымдалған сұхбаттар құрады (эксперименттік топ, 4-апта, n=12, мақсатты іріктеу). Сұхбат сұрақтары оқушының ЖИ-мен жұмыстағы эмоциялық тәжірибесіне бағытталды: «Әлеңді ЖИ-мен талқылағанда қандай сезім туды?», «ЖИ-мен сөйлескенде өзіндік еркін сезіндің бе, неліктен?», «Бұл әлеңдегі жағдай немесе кейіпкер саған таныс болды ма?» Жауаптар Braun&Clarke (2006) тематикалық талдау жүйесі бойынша әңделді [12].

Зерттеу барысының педагогикалық-психологиялық динамикасын ашу үшін осы бөлімде бес реконструкцияланған диалог кейсі ұсынылады. Кейстер нақты жазба материалдары негізінде жасалған типтік жауаптар, жеке деректерді жариялауға рұқсат жоқтықтан тікелей дәйексөздер берілмейді. Бұл кейстер зерттеудің негізгі практикалық нәтижесі болып табылады: олар теориялық болжамды тілдік және мінез-құлықтық деңгейде иллюстрациялайды. Маңызды: барлық оқушылар бірдей жылдамдықпен ашылған жоқ – кейстер осы процесстің әртүрлі кезеңдерін, оның ішінде бастапқы кедергіні де бейнелейді.

1-кейс. «Бала зары», 1- бейнелейді.

1-апта: бастапқы кедергі – ЖИ жауабы дайын нәтиже ретінде қабылданады

Оқушы	«Шортанбайдың «Бала зары» әлеңін түсіндір».
ЖИ	«Бұл әлең ата-аналар мен балалар арасындағы моральдық қақтығысты бейнелейді. Ескі дәстүрлердің жоғалуы сипатталады...»
Оқушы	«Ааа...Онда осыны жазамын».
Психологиялық талдау	<i>Бұл – типтік бастапқы реакция. Оқушы ЖИ жауабын сыни бағаламай, дайын нәтиже ретінде қабылдайды. Эмоциялық қатысым байқалмайды; оқушы мен мәтін арасында жеке байланыс жоқ. ЖИ-дің батыстық «моральдық қақтығыс» парадигмасы отаршылдықтың саяси мәнін мүлде ескермеді – бірақ оқушы мұны сезбеді. Педагогикалық тұрғыдан бұл маңызды бастапқы деректер: ЖИ-медиация әздігінен жұмыс жасамайды. Оқушыны мәтінмен жеке байланысқа жетелеу үшін оны промт-инжиниринг дағдысымен қаруландырып, ЖИ жауабын бағалауды үйрету қажет.</i>

16-кейс. «Бала зары», 2-апта: бетбұрыс нүкте – алғашқы кнмән туады.

Оқушы	«Шортанбайдың «Бала зары» әлеңін талдау үшін мынадай қадамдарды орында: 1) әлеңнің негізгі тақырыбын анықта; 2) ақын қандай сезімді жеткізгісі келген; 3) осы сезімді беруде қолданылған бейнелеу тәсілін атап, мысал келтір».
ЖИ	«1) Буындар арасындағы моральдық қақтығыс...2) Ренжу мен мұң... 3) «Аяқты қия басу жоқ» жолы ескі тәртіп туралы...»
Оқушы	«Бірақ «Орыстың салған жолы бар» дегені – бұл тек ескі тәртіп туралы ма? Маған бұл жол басқаша естіледі...»
ЖИ	Маңызды бетбұрыс: оқушы ЖИ жауабымен іштей келіспеді және бұл ойын ашық айтуға шешім қабылдады. «Маған басқаша естіледі» – бұл оқушының алғаш рет өз пікірін ЖИ жауабынан жоғары қоюы. Бағалануға деген қорқыныш азайған жағдайда ғана мүмкін болатын реакция. ЖИ жауабы мен оқушы интуициясы арасындағы алшақтық – когнитивті диссонанс – кейінгі тереңдеудің катализаторы болды.

2-кейс. «Бала зары», 3-апта: мәдени бір жақтылық еңсеріледі, мәтінге сіңу орын алады.

Оқушы	«Сен XIX ғасырдағы қазақ әдебиетінің сарапшысысың. Шортанбайдың «Бала зары» әлеңін талда: а) Ресей империясының отарлау саясаты оқшылардың рухани тәрбиесіне қалай әсер еткен; ә) «Аяқты қия басу жоқ, орыстың салған жолы бар» – «жол» символының мағынасын дәлелде; б) «балалар» бейнесі неліктен халықтың болашағының символы – дәлел келтір. Жауабыңды қазақ тарихи контекстінде бер».
ЖИ	«Отарлау кезеңінде қазақ балаларын орыс мектептеріне жіберу дәстүрлі тәрбиені үзді... «Жол» – физикалық жол ғана емес, мәдени бағыттың өзгеруі... «Балалар» – ұлттың рухани жалғасы, олардың жоғалуы – мәдени жадының үзілуі...»
Оқушы	«Ол заманның балалары да мен сияқты болған шығар – ата-ана үмітін арқалаған. Менің де кейде солай сезінетінім бар».
Психологиялық талдау	<i>Бұл кейс үш процесстің бір мезгілде жүргенін көрсетеді. Бірінші – ЖИ-дің мәдени бір жақтылығы еңсерілді: оқушы ендірген отаршылдық контекстті модельдің жауабын түбегейлі өзгертті. Екінші – мәтінге сіңу орын алды: «ол заманның балалары да мен сияқты» деген тіркес оқушының тарихи кейіпкермен эмоциялық сәйкестенгенін – Мар&Оукли (2008) сипаттаған нарративтік транспортацияны – тілдік деңгейде бейнелейді. Үшінші – бағаланбайтын кеңістікте оқушы жеке сезімін ашық айтты, бұл – бастапқы кейстермен салыстырғанда, психологиялық өзгерістің айқын белгісі. IRI «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкаласы бойынша байқалған әсім осы процесспен мазмұн жағынан тікелей сәйкеседі».</i>

3-кейс. «Сарыарқа», 3-апта: оқушы өз эмоциялық өзгерісін тіркейді.

Оқушы	«Мұраттың «Сарыарқа» әлеңіндегі жер бейнесін талда: ақын жерді тек физикалық кеңістік ретінде ме әлде символ ретінде суреттейді ме?»
ЖИ	«Сарыарқа – жай географиялық атау емес, қазақтың тарихи жадысының символы. Жердің жоғалуы – тек территориялық шығын емес, ұжымдық сәйкестіктің, болмыстың жоғалуы...»
Оқушы	«Мен бұл әлеңді бұрын оқып едім, бірақ ештеңе сезінбедім. Ал қазір... Неге осынша мазалайды? Мен де ата-анамның жерін жоғалтпауым керек деп ойладым».
Психологиялық талдау	<i>«Бұрын оқып едім, бірақ ештеңе сезінбедім» – оқушы өз эмоциялық өзгерісін әзі тіркеген. Бұл – мета-когнитивті рефлексияның нышаны: оқушы тек мәтінді талдап қоймайды, өз таным процесін де бақылайды. Тарихи жоғалту тақырыбы оқушының болашақ жауапкершілік сезімімен байланысты – бұл Бандура сипаттаған әзіндік тиімділіктің дамуымен үндеседі: жеке тәжірибемен байланысқан мәтін оқушыда «менікі» деген ішкі жауапкершілікті оятады».</i>

4-кейс. Сұхбат үзіндісі, 4-апта: бағаланбаудың тілдік бейнесі.

Зерттеуші	«Әлеңді ЖИ-мен талқылағанда әзінді еркін сезіндің бе?»
Оқушы	«Иә, ЖИ дұрыс деп те, бұрыс деп те айтпады – мен әзімше ойладым. Мұғалімге айтуға ұялар едім, бірақ ЖИ-ге айттым. Ол күлмейді».
Зерттеуші	« «Зар заман» туралы айтқанда не сезіндің?»
Оқушы	«Шортанбайдың сөздері – ол заманның емес, кез келген заманның жоғалтуы туралы сезім. Маған таныс сол сезім».
Психологиялық талдау	<i>«ЖИ күлмейді – бұл бағаланбау аймағының оқушы тілінде бейнеленуі. Эдмондсон (1999) анықтаған конструктінің жасәспірімдік тілдік нұсқасы. Бұл жауап зерттеудің бірінші психологиялық болжамын тікелей растайды: оқушы бағалануға деген қорқынышты ЖИ-диалогта сезінбеді. «Маған таныс сол сезім» – тарихи жоғалту тақырыбымен нарративтік идентификацияның, Мар&Оукли (2008) сипаттаған мәтінге сіңу процесінің нақты тілдік бейнесі. Бұл екі тіркес – зерттеудің екі болжамы үшін де сапалық деректегі ең қуатты растама.</i>

Жоғарыда берілген кейстер бірігіп маңызды үлгіні көрсетеді: 1-кейстен 4-кейске дейін оқушының ЖИ-мен қарым-қатынасы сапалық жағынан өзгерді. Алдымен енжар тұтыну; содан кейін алғашқы күмән; артынан белсенді контекст ендіру және мәтінмен жеке эмоциялық байланыс; ең соңында өз өзгерісін тіркеу. Бұл жол барлық оқушыларда бірдей жылдамдықпен жүрген жоқ, бірақ тенденция айқын байқалды.

Нәтижелер және оларды талқылау. Нәтижелерді оқу алдында маңызды ескерту: сандық деректер бағытты болжайды, дәлел-демейді. Зерттеудің тұжырымдамалық үлесі – диалог кейстері арқылы ашылған психологиялық механизм; сандық деректер оны мазмұн жағынан қолдайды. Эксперименттік топта тұлғааралық реактивтілік индексінің екі субшкаласы бойынша бай-қалған әсім бақылау тобының динамикасынан айқын ерекшеленеді. «Перспективаны қабылдау» субшкаласы бойынша эксперименттік топта алдын ала әлшемнен соңғы әлшемге дейін +23% әсім тіркелді (М: 18,4→22,4±2,9) бақылау тобында +6% (М: 18,4→19,2±3,1). «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкаласы бойынша да ұқсас үлгі байқалды: эксперименттік топта +21% (М: 17,9→21,7±3,1), бақылау тобында +5% (М: 18,0→18,9±3,2). Топтар аралық айырмашылық мазмұн жағынан мағыналы; алайда оны себеп ретінде тұжырымдау ауқымды зерттеулерді (N≥150) қажет етеді.

Эксперименттік топта «Перспективаны қабылдау» субшкаласы бойынша +23% өсім байқалды, «Фантазиялық сәйкестендіру» бойынша +21% – бақылау тобының динамикасынан (сәйкесінше +6% және +5%) айтарлықтай жоғары. Бұл тенденция 2 және 4-кейстердегі «ол заманның балалары да мен сияқты» және «маған таныс сол сезім» жауаптарымен үндеседі, IRI субшкалалары бойынша байқалған сандық өсім сапалық деректерде тілдік бейнесін тапқан. «Фантазиялық сәйкестендіру» субшкаласының өсімі Мар&Оукли (2008) сипаттаған нарративтік транспортация процесімен, ал «Перспективаны қабылдау» субшкаласының динамикасы – Дэвистің (1983) когнитивті эмпатия компонентімен теориялық байланыста [1, 3].

Эксперименттік топта ЖИ-мен жұмыстағы тынышсыздану деңгейі 1-аптадан ($M=3,1\pm0,7$) 4-аптаға дейін ($M=1,8\pm0,6$) – 42% азайды. Бұл динамика 4-кейстегі «ЖИ күлмейді» деген жауаппен тікелей байланысты: оқушы уақыт өте ЖИ-ді бағалауға байланысты қорқынышсыз диалог серігі ретінде қабылдай бастады. Эдмондсон (1999) бойынша сынауға ұшырамаймын деп сенгенде ғана мүмкін болатын ашық реакциялар уақыт өте артып, оқушының мәтінмен жеке деңгейдегі байланысы тереңдей бастады [4]. Тынышсыздану шкаласы тек эксперименттік топта әлшенгендіктен, бақылаумен тікелей салыстыру мүмкін болмады – бұл зерттеудің маңызды шектеулерінің бірі.

Рубрикалық бағалау бойынша эксперименттік топта +14,4 балл (+21%), бақылау тобында +4,2 балл (+6%) өсім байқалды. Топтар арасындағы өсім айырмашылығы +10,2 балл болды. Топтар аралық өсім айырмашылығы (+10,2 балл) болашақ зерттеулерде тексерді қажет ететін бастапқы бағдар. Бағалау критерийлері бойынша сапалық талдау мынаны байқатты: мәтін интерпретациясының тереңдігі мен аналитикалық ойлаудың дербестігі бойынша эксперименттік топ айқын прогресс көрсетті; дайын жауапты сөзбе-сөз пайдалану жағдайлары соңғы аптада едәуір азайды.

Сұхбат материалдарының талдауы (Braun&Clarke, 2006) үш тақырыпты айқындады. Бірінші тақырып оқушының ашық диалогқа өтуі: оқушылардың жартысынан астамы ЖИ-диалогтың сыныптық форматтан өзгеше кеңісік туғызғанын айтты (4-кейс). Екінші тақырып тарихи кейіпкермен эмоциялық сәйкестену: бірнеше оқушы «Зар заман» дәуірінің жоғалтуларын өз тәжірибесімен байланыстырды (2,3-кейстер). Үшінші тақырып оқушының өз өзгерісін тіркеуі: «бұрын ештеңе сезінбедім» деген жауап рефлексивті өзін-өзі бақылаудың дамығанын көрсетті (3-кейс). Бұл үш тақырып зерттеудің IRI тенденцияларымен мазмұн жағынан үндеседі, бірақ олардың себеп-салдарлық байланысын орнату – болашақ зерттеулердің міндеті.

Зерттеудің шектеулерін жан-жақты атап өту – академиялық адалдықтың талабы. Бірінші және негізгі шектеу – таңдама мөлшері. $n=30$ себеп-салдарлық тұжырым жасауға жеткіліксіз; Cohen's d сияқты эффект мөлшері шағын таңдамада артық бағалануы (overestimation) ықтимал. Болашақ верификация үшін $N\geq 150$ болатын толыққанды рандомизацияланған зерттеу қажет.

Екінші шектеу – психометриялық: IRI екі субшкала ғана, бейімделген нұсқа; $\alpha=0,74$ пилоттық топта ($n=15$) – сенімділік шектеулі. ЖИ-тынышсыздану шкаласы тек 3 пункт, тек эксперименттік топта әлшенді, бақылаумен салыстыру мүмкін емес. Үшінші шектеу – Хоторн эффектісі: эксперименттік топтың «ерекше бағдарламаға» қатысқанын білуі мотивацияны жоғарылатқан болуы мүмкін, жасалған шараларға қарамастан толықтай жою мүмкін болмады [16].

Төртінші шектеу – ЖИ тұрақсыздығы, ChatGPT-4o және Gemini 1.5 Pro зерттеу барысында жаңартулар алды, жауаптардың бірізділігін толық бақылау мүмкін болмады, екі модельдің жеке ықпалы жіктелмеді. Бесінші шектеу – географиялық: екі Алматы мектебінің нәтижелерін Қазақстанның ауылдық немесе әңірлік мектептеріне жалпылауға мүмкіндік жоқ. Алтыншы шектеу – диалог деректерінің статусы: реконструкцияланған кейстер нақты жазбаларға негізделгенімен, бастапқы деректермен тікелей тексеру мүмкін болмады. Болашақ зерттеулерде диалог журналдарын анонимді жариялау ұсынылады.

Қорытынды. «Зар заман» поэзиясын оқу барысындағы ЖИ – медиациясының оқушылар эмпатиясы мен эмоциялық резонансына ықпалы осы зерттеуде сандық тенденциялар мен диалог кейстері арқылы бейнеленді. Зерттеуде екі болжамды иллюстрациялайтын, бірақ дәлел-демейтін

деректер жиналды. Психологиялық болжам бойынша ЖИ – диалог форматы оқушыға бағаланбайтын, еркін ойлауға мүмкіндік беретін кеңістік ұсынады; тынышсыздану деңгейінің төмендеуі мен сұхбат деректері осыны иллюстрациялады. Педагогикалық болжам бойынша промпт - инжиниринг арқылы оқушы ЖИ - дің мәдени бір жақтылығын еңсеріп, мәтінді тереңірек талдай алады; диалог кейстері мен академиялық нәтижелер осыны бейнеледі. *Зерттеудің негізгі ғылыми үлесі* – екі жақты. Біріншіден, бағаланбау сезімі, эмоциялық ашылу, мәтінге сіңу тізбегі қазақ ұлттық поэзиясы материалында, тарихи травматизм мәтіндері аясында, алғаш рет диалог кейстері арқылы сипатталады. Бұл Орта Азия контексіндегі ЖИ - білім беру зерттеулеріне жаңа аналитикалық шеңбер ұсынады. Екіншіден, халықаралық ЖИ модельдерінің мәдени бір жақтылығын қазақ тарихи-мәдени поэзиясы арқылы еңсерудің нақты промпт-стратегиялары – контекстік промпт, Chain-of-Thought, «Промпт портфолиосы» тәжіри-беде алғаш апробацияланды. Бұл екі үлес бірлікте тарихи поэзия арқылы оқушы эмпатиясын дамытудың аффективті компонентін зерделеудің бастауы болады. Болашақ зерттеулер үшін мынадай бағыттар ұсынылады: $N \geq 150$ таңдамасы бар рандомизацияланған дизайн; IRI-дің толық нұсқасы; нейрофизиологиялық әлшемдермен (skin conductance, facial EMG) комбинация; лонгитюдті бақылау (6-12 ай) эмпатиялық дамудың тұрақтылығын тексеру үшін; ауылдық және әңірлік мектептерді қосу; бастапқы диалог журналдарын анонимдендіріп, зерттеу деректерінің нақтылығын арттыру. Промпт-стратегиялар мен промпт портфолиосы тәсілін жеке педагогикалық мақалада тереңірек сипаттау да перспективалы бағыт ретінде қарастырылады. Қорытындыда бір маңызды пікірді ашық айту орынды: осы зерттеу «ЖИ тиімді, оны сынып-қа енгізу керек» деген тұжырым бермейді. Ол ЖИ- медиация – оқушының тарихи поэзиямен эмоциялық байланысы тұрғысынан зерттеуге тұрақты перспективалы аймақ» деп болжайды. Осы болжамды дәлелдеу немесе жоққа шығару болашақ ауқымды зерттеулердің міндеті.

Әдебиеттер тізімі

1. Mar, R. A., & Oatley, K. The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience // *Perspectives on Psychological Science*. – 2008. – Vol. 3, No. 3. – P. 173-192.
2. Green, M. C., & Brock, T. C. The role of transportation in the persuasiveness of public narratives // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – Vol. 79, No. 5. – P. 701-721.
3. Davis, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1983. – Vol. 44, No. 1. – P. 113-126.
4. Edmondson, A. Psychological safety and learning behavior in work teams // *Administrative Science Quarterly*. – 1999. – Vol. 44, No. 2. – P. 350-383.
5. Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. – New York: Freeman, 1997.
6. Жұмақаева, Б. Д. Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі. – Алматы: Lantar books, 2024. – 333 б.
7. Malik, A., Heyman-Schrum, C., & Johri, A. Exploring AI tools in higher education using the Zone of Proximal Development // *Education and Information Technologies*. – 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13112-0>
8. Lee, A., & Palmer, M. Prompt engineering in higher education: A systematic literature review // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2025 (in press). – Vol. 73, No. 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
9. Qian, Y. Prompt engineering in education: A systematic review // *Review of Educational Research*. – 2025 (in press). <https://doi.org/10.1177/07356331251365189>
10. Wei, J. et al. Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models // *NeurIPS*. – 2022. – Vol. 35. <https://arxiv.org/abs/2201.11903>
11. Naous, T., Ryan, M., Wan, X., & Xu, W. Having beer after prayer? Measuring cultural bias in large language models // *Proceedings of ACL 2024*. <https://doi.org/10.18653/v1/2024.acl-long.862>
12. Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. – 2006. – Vol. 3, No. 2. – P. 77-101.

13. Lakens, D. Sample size justification // *Collabra: Psychology*. – 2022. – Vol. 8, No. 1. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
14. Hoffman, M. L. *Empathy and Moral Development*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
15. Вьготский, Л. С. *Мышление и речь*. – М.: Лабиринт, 1996.
16. McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. Systematic review of the Hawthorne effect // *Journal of Clinical Epidemiology*. – 2014. – Vol. 67, No. 3. – P. 267-277.
17. Bodaubekov, A. et al. Using AI to improve English writing skills in Kazakhstan // *Contemporary Educational Technology*. – 2025 (in press). – Vol. 17, No. 1. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15687>

References

1. Mar, R. A., and Outley, K. The function of artistic literature - abstraction and modeling of social experience // *Perspectives of psychological science*. - 2008. - Volume 3, No. 3. - S. 173-192.
2. Green, M. K., and Brock, T. K. The role of transport in the persuasiveness of public narratives // *Journal of personality and social psychology*. - 2000. - Volume 79, No. 5. - S. 701-721.
3. Davis, M. Kh. Measurement of individual differences in empathy: evidence of a multidimensional approach // *Journal of personality and social psychology*. -1983. -Volume 44, No. 1.- S. 113-126.
4. Edmondson, A. Psychological safety and behavior in the process of training in working groups // *Quarterly journal of administrative science*. - 1999. - Volume 44, No. 2. - S. 350–383.
5. Bandura, A. *Self-efficacy: implementation control*. – New York: Freeman, 1997.
6. Zhumakaeva, B. D. *Methodology of teaching Kazakh literature*. - Almaty: publishing house "Lantar", 2024. - 333 p.
7. Malik, A., Heyman-Schrum, K., and Johri, A. Study of AI tools in higher education using the zone of nearest development // *Education and information technologies*. – 2024. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13112-0>
8. Lee, A., & Palmer, M. Rapid design in higher education: a systematic review of the literature // *International journal of educational technologies in higher education*. - 2025 (in press). - Tom. 73, No. 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
9. Qian, Y. Prompt engineering in education: A systematic review // *Review of Educational Research*. - 2025 (in press). <https://doi.org/10.1177/07356331251365189>
10. Wei, J. et al. Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models // *NeurIPS*. - 2022. - Vol. 35. <https://arxiv.org/abs/2201.11903>
11. Naous, T., Ryan, M., Wan, X., & Xu, W. Having beer after prayer? Measuring cultural bias in large language models // *Proceedings of ACL 2024*. <https://doi.org/10.18653/v1/2024.acl-long.862>
12. Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. - 2006. - Vol. 3, No. 2. – P. 77-101.
13. Lakens, D. Sample size justification // *Collabra: Psychology*. - 2022. - Vol. 8, No. 1. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
14. Hoffman, M. L. *Empathy and Moral Development*. - Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
15. Vygotsky, L. S. *Thinking and speech*. - M.: Labyrinth, 1996.
16. McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. Systematic review of the Hawthorne effect // *Journal of Clinical Epidemiology*. - 2014. - Vol. 67, No. 3. – P. 267-277.
17. Bodaubekov, A. et al. Using AI to improve English writing skills in Kazakhstan // *Contemporary Educational Technology*. - 2025 (in press). – Vol. 17, No. 1. <https://doi.org/10.30935/cedtech/15687>

Авторлар туралы мәліметтер:

Аметхан Ж. – хат-хабар авторы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің докторанты, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: jianati_888@mail.ru

Усенова М.Э. – PhD, Психология кафедрасының аға оқытушысы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: ibragimova1110@mail.ru