

## ИНСАЙТНОЕ НАУЧЕНИЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Волков С.А., канд. пед. наук (г. Тунис, Тунис)*

Статья предлагает теоретическое обоснование методического приема продуктивного обучения магистрантов наиболее быстрому решению исследовательских проблем в период подготовки и написания дипломной работы. Рассматривая способность к исследованию как качество студента и условие успешного достижения научной цели и основываясь на практическом опыте, автор считает необходимым использование и развитие когнитивных способностей. Формирование у студентов творческого подхода к научно-поисковой работе связано с активизацией интеллектуального потенциала, направленностью деятельности преподавателя на самоорганизацию сознания студента, под которой мы понимаем самопроизвольное упорядочение хаотично перемежающихся идей в результате предшествующей «готовности» к этому, обусловленной в основном установкой преподавателя, или через состояние настроенности на исполнение присутствующего в сознании интенционального акта. Микропространство самоорганизации, т.е. когнитивная способность и окружающая среда, является, на наш взгляд, условием для непроизвольного, внезапного нахождения решения исследовательской проблемы и порождения собственной идеи. Это и есть описываемое в статье научение путем инсайта (озарения). Теория инсайта восходит к гештальтпсихологии и основывается на изучении психики человека как особого рода структуры и функциональной системы, а сам инсайт трактуется как феномен в решении проблемы. Инсайтное научение в нашем случае представлено как метод и форма развития исследовательской способности, когнитивный, непредсказуемый акт получения быстрого результата в процессе решения проблемной ситуации, однако, интенционально присутствующий в сознании в виде программы поиска «недостающего звена» в представлении проблемы в целом. Способность к инсайту в образовательном процессе актуализируется с помощью манипулирования сознанием студентов, сопровождающегося ключевыми конструктами.

**Ключевые слова:** инсайт, инсайтное научение, исследовательская способность, порождение идеи, микропространство самоорганизации.

**Волков С.О. Инсайтне навчання як форма розвитку дослідницької здатності студентів.** Стаття пропонує теоретичне обґрунтування для методичного прийому продуктивного навчання магистрантів швидкого вирішення дослідницьких проблем у період підготовки і написання дипломної роботи. Розглядаючи здатність до дослідження як якість студента і умову успішного досягнення наукової мети і ґрунтуючись на практичному досвіді, автор вважає необхідним розвиток і використання когнітивних здібностей. Формування у студента творчого підходу до науково-пошукової роботи пов'язане з активізацією інтелектуального потенціалу, шляхом спрямованості діяльності викладача

на самоорганізацію свідомості студента, під якою ми розуміємо мимовільне впорядкування хаотично переміжних ідей у результаті попередньої «готовності» до цього, зумовленої в основному установкою викладача, або через стан налаштованості на виконання підспудно присутнього у свідомості інтенціонального акта. Мікропростір самоорганізації, тобто когнітивна здатність і навколишнє середовище, є, на наш погляд, умовою для мимовільного, раптового знаходження рішення дослідницької проблеми і породження власної ідеї. Це і є описуване в статті навчання шляхом інсайту (осаяння). Теорія інсайту сходить до гештальтпсихології і ґрунтується на вивченні психіки людини як особливого роду структури і функціональної системи, а сам інсайт трактується як феномен у вирішенні проблеми. Інсайтне навчання в нашому випадку представлено як метод і форма розвитку дослідницької здатності, когнітивний, непередбачуваний акт отримання швидкого результату в процесі вирішення проблемної ситуації, однак, інтенціонально присутній у свідомості у вигляді програми на пошук «відсутньої ланки» в уявленні проблеми в цілому. Здатність до інсайту в освітньому процесі актуалізується за допомогою маніпулювання свідомістю студентів, що супроводжується ключовими конструктами.

**Ключові слова:** інсайт, інсайтне навчання, дослідницька здатність, породження ідеї, мікропростір самоорганізації.

**Sergey Volkov. Insightful teaching as a students' research-active development form.** The article offers a theoretical validation for a technique that can be used to teach the fastest way of resolving research problems to students working on their master's theses in Intercultural Communication. Regarding the research ability as a student's quality and a prerequisite for success in achieving scientific goals and drawing on the practical experience, the author wishes to stress the need to develop and use cognitive faculties. Being initiated by the teacher's activity and invoked to intensify intellectual efforts processes in a student's mind focus on forming a creative approach to inquiry-based learning and self-organization of his or her consciousness. Such self-organization is conceived as the spontaneous ordering of chaotically intermittent ideas resulting from the previous operational readiness mainly due to its being set by the teacher or through a conscious state for the realization of an immanent intentional act. Microdomain of self-organization, i.e. cognitive faculty plus rich environment, becomes a condition for an unintentional, flash finding of a solution to a research problem that permits them to generate their own ideas. This unwilling action can be described and defined as insightful learning or learning by insight. The theory of insight goes back to Gestalt psychology and is based on the study of the human psyche, mind as a sui generis structure and functional system, and the insight itself is interpreted as a phenomenon in solving a problem. Insight in our case is presented as a method and a form of developing the research faculty, and a cognitive, unpredictable way of getting rapid results in the process of solving a problem situation, however, integrally present in the consciousness as a program for finding "the missing link" of the problem as a whole conception. The faculty for insight in the educational activities may be activated full-blown by manipulating a student's mind and by giving challenging questions and hints and demonstrating key verbal and nonverbal constructs.

**Key words:** insight, insightful teaching, research-active faculty, generating an idea, microdomain of self-organization.

**Постановка проблеми.** Размышления над тем, как обучение концептуальному поиску решения исследовательских проблем при написании магистерских работ в рамках направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация» в условиях ведения учебного процесса на неродном языке в языковой среде или вне ее и отсутствия предыдущего позитивного образовательного опыта, сделать продуктивным, побудили к попытке интенсифицировать мыслительную способность студента. Способность или желание, интенция породить идею составляет сущность исследовательского поведения, придавая ему творческий характер. Такая исследовательская способность, обуславливается личностными (не столько интеллектуальными, сколько мотивационными) особенностями студента и может инициировать обнаружение глубинных творческих способностей. Это предопределяет успешность исследования в целом, так как творчество важно, по мнению И. Савенкова, «для получения продукта» и «с точки зрения значимости самого процесса поиска» [11: 25]. Развитие исследовательской способности может принимать различные формы и достигаться с помощью специальной технологии. Одной из его форм и одновременно методом считаем научение путем инсайта.

Теория инсайта не может быть определена однозначно и заключена в одну концепцию. В словарях [1; 8], составленных выдающимися психологами, инсайт (англ. Insight – пронизательность, проникновение в суть, постижение, озарение) толкуется как внезапное понимание отношений и структуры проблемной ситуации или ситуации в целом, в результате чего решается задача. Однако в одном из них [1] ставится зависимость инсайта от прошлого опыта, уровня мотивации, в другом [8] – невыводимость из прошлого опыта. Данное противоречие неразрешимо, так как еще нет ответа на вопрос, каким образом инсайт, подобно откровению, возникает или образуется в психике человека.

**Анализ актуальных исследований.** Инсайт как феномен, существующий в психике человека и животных, у В. Кёлера [9] нашел 1) экспериментальное подтверждение прежде всего в опытах с человекообразными обезьянами (1913-1920), которые, после неудач в действиях по принципу проб и ошибок, приходили к быстрому успешному решению при рассматривании, созерцании

необходимых для достижения цели предметов не по отдельности, а в совокупности, т.е. для точного понимания ситуации в целом, и 2) научное описание как «гештальт» – форма, образ, зрительное восприятие ситуации – и озарение. В сущности, под результатом восприятия им и подразумевался «“инсайт” как целостная интеллектуальная реакция “схватывания” сути ситуации» [9: 6]. Основатель гештальтпсихологии исследовал это явление также в отношении детей. Его ученик К. Дункер (1926) привязывает инсайтные процессы к человеческому мышлению, определяемому им именно как «процесс, который посредством инсайта (понимания) проблемной ситуации (S, P) приводит к адекватным ответным действиям (M)» [3: 79], где S – факт или нечто конкретно данное, M – его существенное свойство, P – качество этого свойства [3: 22]. Он уже наблюдает неожиданный инсайт в экспериментах по обучению при перестройке ситуации в силу познаваемости связей между причиной и следствием и выделения общего аспекта множества ситуаций. В этом случае «... человеку становится ясным, каким должно быть требуемое действие, и кривая ошибок резко падает» [4: 177]. При этом исследователь делал вывод, что собственно принцип действия не подвергается разгадке, видя парадокс в том, что связь, которая может оказываться инсайтной, в полной мере остается недоступной для самого инсайта. М. Вертгеймер также на первое место ставил акт инсайта (возникновения идеи решения, озарения, прозрения, усмотрения, т.е. интуитивных явлений) в исследовании интеллекта, определив свой подход к продуктивному мышлению и особенности его исследовательской стратегии на основе анализа предметного и концептуального содержания проблемных ситуаций [2]. При этом он подкреплял свои сложные теоретические описания как психолога собственным опытом педагога, акцентируя внимание на необходимости должной организации «оптического поля», т.е. предметного содержания, проблемной ситуации в учебниках и непосредственно в обучении, и выступая против обучения, которое «не способствует осмысленному поведению в измененных ситуациях, когда даже самый способный человек не может найти основания для осмысленного переноса хорошо известных и весьма привычных “зазубренных” учебных ситуаций» [2: 99].

Гештальтпсихологія, таким образом, стала еще и основой для особой теории научения, сблизившейся в частности с учениями о творческом мышлении, в которых инсайт получил дальнейшее развитие и занял центральное место в терминосфере психологии творчества, наряду с интуицией. Так, Я. Пономарев, называя инсайтом, озарением неожиданное, интуитивное решение, считает его предшествующим решению логическому: «Логическое решение творческой задачи возникает лишь на базе интуитивного, т.е. тогда, когда задача фактически уже решена. Логическое решение побуждается потребностью передать интуитивно найденное другому человеку, обосновать, доказать правомерность такого решения, использовать его для решения более сложной однотипной задачи и т.п.» [10: 194]. Здесь, по нашему мнению, если придерживаться позиции В. Кёлера и К. Дункера о непосредственности инсайта, нужно говорить не об интуиции как таковой, а об отношении ее к инсайту, об их взаимодействии, или о ситуации «интуитивного озарения (“инсайта”, “ага-переживания”)), когда «субъекту представляется, что интуиция непонятным образом как бы подсказывает ему искомый результат» [6: 766], или об одном типе интуиции, а именно, в классификации А. Кармина [7: 25–27], перцептивной (чувственной). В. Зинченко высказывает взгляд на вероятность того, что инсайт, прозрение, «представляет собой высшую форму творческой интуиции. Его результаты не просто означиваются, а служат основой творения» [5: 540].

Поскольку творчество и научное исследование соприкасаются во многих точках, в том числе в инсайтных координатах, для нашего обоснования целесообразности инсайтного научения стали важными концепции, которые не только описывают инсайт как феномен в решении проблемы, но и развертывают его до уровня логики, осмысления идеи, решения творческой задачи. Таким образом, мы вправе отнести этот термин к когнитивной области обучения языкам, исходя из возможности настроить ум начинающего, еще обучающегося исследователя на инсайт в структуре общих механизмов и закономерностей когнитивных процессов.

**Целью** статьи стало теоретическое (методическое и методологическое) основание реализуемых на практике приемов латентного управления образовательным процессом, нацеленных

на инсайтное научение, в ходе подготовки магистерских. Здесь идет речь именно об образовательном процессе: преднамеренное создание условий «иллюзорной» самоорганизации обучающейся стороны в решении проблемных – учебных и / или исследовательских – ситуаций является «сквозным», т.е. проходит в междисциплинарных связях, в частности в курсах лингвистики, психолингвистики, литературы, а также непосредственно на специальных, научных консультациях.

**Изложение основного материала.** Инсайтное научение с методической точки зрения можно рассматривать как метод, используемый для переосмысления и нахождения решения. Он имеет место в общей практике обучения детей и предусматривает привлечение их когнитивных способностей к пониманию того, что они могут получить, если мысленно переконструируют ситуацию [12: 9–10]. Если перенести этот метод на практику обучения студентов чужому языку, то их, с одной стороны, безусловно, нельзя уподобить детям, но, с другой стороны, они так же часто не в состоянии выразить мысль с помощью языковых форм, вербализовать свою мысль. Иногда такое положение можно объяснить неустойчивой языковой, лингвокультурной и предметной компетенцией и обозначить его как невозможность или затруднение в переводе сформулированного суждения на родном языке на иностранный язык обучения. В этом случае обучающийся должен представить желаемое предложение в целом и попытаться, варьируя структуру ситуации, заложить в него нужный смысл и воспроизвести его с помощью адекватных языковых форм. Переосмысление языковой структуры запланированного высказывания и нахождение возможно правильного решения можно считать наиболее простой формой инсайтного научения. Сложные виды инсайтного научения присутствуют тогда, когда требуется творческий подход к решению проблемы, при вхождении в исследовательский поиск. Инсайтное научение, будучи целенаправленным и находясь, таким образом, под влиянием внутренней готовности к разрешению проблемной ситуации, имеет свой результат, когда, например, происходит неожиданный, непредсказуемый выбор предмета исследования.

Практический опыт показывает, что магистрантам сложно без специальной подготовки совместить исследовательскую

способность и инсайтное научение. Так, имея установку на поиск концептов для исследовательского анализа из концептосферы тунисской (или арабской, мусульманской вообще) культуры, которые бы каким-либо образом соотносились с культурой страны языка обучения или мировой культурой, магистрант, сомневаясь, предлагает «Улисса (Одиссея)» и «Карфаген». Такое решение нельзя назвать результатом инсайтного научения, поскольку студент опирается на знания, полученные в курсе изучения цивилизации Туниса, пытаясь найти решение путем проб и ошибок. Хотя, заметим, что возможность рассмотрения этих значимых в истории и культуре явлений не исключается, например, как параллелей к произведениям Гомера «Одиссея» и Джеймса Джойса «Улисс», поэме И. Котляревского и оригиналу «Энеиды» Вергилия, соответственно, но, очевидно, в несколько ином ракурсе.

Инсайтное научение оказывается весьма плодотворной формой развития исследовательской способности с использованием произведений европейской художественной литературы и изобразительного искусства как источников языковой информации особенно со скрытыми смыслами, имеющих соответствия в коранических текстах, мусульманской традиции или объясняемых через них (разумеется, в соответствующей студенческой аудитории). При этом нужно иметь в виду, что могут быть и индивидуальные, авторские образования концептуальных понятий, а также концепты, относящиеся к одной культуре, но соотносимые по своему содержанию с инородными культурными смыслами и т.д. Роль преподавателя в силу сказанного повышается в связи с необходимостью постоянного создания условных ситуаций, в которых может быть реализовано инсайтное научение. Приведем один пример. В программу по литературе в тунисском языковом вузе входит повесть Л. Толстого «Хаджи-Мурат», в которой перед началом повествования, в лирическом отступлении, автор преднамеренно сосредоточивает внимание читателя на колючем, грубом и усиленно защищающем свою жизнь цветке – репее. Глубокий метафорический смысл рассказа о репее и, помимо этого, его символическое значение как символа жизнестойкости, навязчивости и, как оберега, счастья в славянской культуре может послужить хорошим материалом для провоцирования студентов на инсайт, точнее, на понимание апроприации инсайтного научения, т.е. обретении его через возможное использование ключевых

вербальных или невербальных средств, или конструкторов как концептуальных формообразующих элементов. Поскольку в Тунисе репей распространен, то легко создать ситуацию, где бы он фигурировал в качестве невербального концептуального элемента для инсайта. Впоследствии, в ходе развития инсайтного решения, оттолкнувшись от невербального средства, но уже в совокупности с вербальным, а затем и другими образами (например, существующими в орнаменте – славянском и, как вероятность, сходном тунисском), студент окажется способным сформировать представление о культурном смысле данного символа.

Инсайтное научение, служащее в конечном итоге, в контексте наших рассуждений, приобретению исследовательских компетенций через задействование спонтанных ходов порождения идей, исходя из внутренних стимулов, с методологической точки зрения может обеспечить продуктивность научно-поисковой деятельности студента, условную поэтапность которой можно представить в следующей схеме: 1. Определение направления исследовательской работы. Идентификация объекта. Здесь создаются условия для самоорганизации сознания студента, под которой мы понимаем самопроизвольное упорядочение хаотично перемежающихся идей в результате предшествующей «готовности» к этому, обусловленной в основном установкой преподавателя, или через состояние настроенности на исполнение подспудно присутствующего в сознании интенционального акта. 2. Постановка проблемы. Находясь в поиске ответа на вопрос «Что исследовать?», студент может прийти к решению с помощью инсайтного научения. Условием его является микропространство самоорганизации, т.е. когнитивная способность + окружающая среда. 3. Развитие проблемы: формирование аналитической картины проблемной ситуации. Вопросы «Как исследовать?», «Для чего исследовать?» частично могут разрешиться на уровне инсайтного научения, но главным образом здесь осуществляется логическое решение задач. 4. Аргументация как логическое действие в ходе порождения идей и их подтверждения достаточным количеством примеров. 5. Умозаключения. Осмысление принятого решения проблемной ситуации.

Инсайтное научение в нашем понимании, таким образом, – это когнитивный, непредсказуемый акт получения быстрого результата в процессе решения проблемной ситуации, однако,



интенционально присутствующий в сознании в виде программы на поиск «недостающего звена» в представлении проблемы в целом.

**Выводы.** Следствием изложенного выше становятся условия инсайтного научения как иницилирующего этапа активизации исследовательской работы магистранта:

1. Способность распознать в поступаемом визуально или аудиально и воспринимаемом информационном потоке значимую информацию и обозначить ее сущностный характер (скажем, как «инсайт»). Решение проблемы, связанной с порождением идеи, требует реконструирования информации в соответствии с актуальной потребностью или фиксированной в сознании интенцией.

2. Способность осознать окружающую среду (насыщенную информацией) как предпосылку инсайта, а в определенный момент увидеть или услышать в ней «сигнал», который может привести к решению проблемы. Здесь имеются в виду сигналы как таковые или знаки, признаки (визуальные или звуковые) и как предметы, не ассоциированные с инсайтом, а именно являющиеся или представляющиеся им, т.е., так сказать, «тем, что нужно» для порождения идеи.

3. Способность к инсайту в образовательном процессе должна формироваться. Инсайтное научение может быть иницировано обучающей стороной с помощью манипулирования сознанием студентов. В этом случае интенция манипулирования, или интенция преподавателя, скачкообразно переходит в интенцию поиска решения проблемы, т.е. в интенцию студента. И последняя воспринимается студентом уже как его собственная. Манипуляции с сознанием студентов могут сопровождаться провоцирующими вопросами, особого рода подсказками или установками, ключевыми конструктами. Конструкты в нашем случае – это вербальные или невербальные средства, которые используются в качестве ключа для развития инсайта в идею более высокого порядка.

4. Способность преобразовать интуитивное (возможно, через перцептивное) в концептуальное.

5. Способность применить исследовательские навыки, приобретенные в результате инсайтного научения, в различных областях знаний.

**Перспективы** изучения вопроса об извлечении неиспользованных ресурсов ментальной деятельности обучающегося субъекта видятся в 1) описании приемов воздействия на динамику интеллектуального потенциала, стимулирующих проявление у студентов способности к саморегуляции как фактора инсайтного научения и 2) методическом обеспечении специального цикла воркшопов – когнитивных тренингов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ.; общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
3. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления. *Психология мышления* / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 21–85.
4. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления. *Психология мышления* / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 174–186.
5. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки слав. культур, 2010. 592 с.
6. Кармин А.С. Культурология. СПб.: Изд-во Лань, 2003. 928 с.
7. Кармин А.С. Типология интуиции. *Ананьевские чтения – 2007: Материалы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения 2007»* / под ред. Л.А. Цветковой. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2007. С. 25–27.
8. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
9. Основные направления психологии в классических трудах. Гештальт-психология. В. Кёлер. Исследование интеллекта человекообразных обезьян. К. Коффка. Основы психического развития. М.: ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. 704 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
11. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход: в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Изд-во Юрайт, 2016. 268 с.
12. Mweru M. Human learning / ed. by Catherine Murungi. Kenyatta Univ. Press, 2011. 89 p.

## REFERENCES

- Duncker, K. (1965). Kachestvennoe (jeksperimentalnoe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshlenija [A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking]. *Psihologija myshlenija [The psychology of thinking]*. Matjushkina, A.M. (Ed.). Moscow: Progress, pp. 21–85 [in Russian].
- Duncker, K. (1965). Psihologija produktivnogo (tvorcheskogo) myshlenija [The psychology of productive (creative) thinking]. *Psihologija myshlenija [The psychology of thinking]*. Matjushkina, A.M. (Ed.). Moscow: Progress, pp. 174–186 [in Russian].
- Karmin, A.S. (2003). *Kulturologija [Culturology]*. Saint Petersburg: Izd-vo “Lan” [in Russian].
- Karmin, A.S. (2007). Tipologija intuiicii [Typology of intuition]. *Ananevskie chtenija – 2007: Materialy nauch.-prakt. konf. “Ananevskie chtenija 2007” [Ananyev readings 2007: materials of scientific-applied conference “Ananyev readings 2007”]*. Cvetkovej, L.A. (Ed.). Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterburgskogo un-ta, pp. 25–27 [in Russian].
- Karpenko, L.A. (Comp.) (1985). *Kratkij psihologicheskij slovar [A concise psychological dictionary]*. Petrovskij, A.V. and Jaroshevskij, M.G. (Eds.). Moscow: Politizdat [in Russian].
- Meshherjakova, B.G. and Zinchenko, V.P. (Eds.). (2009). *Bolshoj psihologicheskij slovar [The great psychological dictionary]*. Moscow: AST, Prajm-Evroznak [in Russian].
- Mweru, M. (2011). *Human learning*. Catherine Murungi (Ed.). Kenyatta Univ. Press [in English].
- Osnovnye napravlenija psihologii v klassicheskikh trudah. Geshtalt-psihologija [Main schools of psychology in the classic works]*. Köhler, W. *Issledovanie intellekta chelovekoobraznyh obezjan [The mentality of apes]*. Koffka, K. *Osnovy psihicheskogo razvitija [Fundamentals of mental development]*. (1998). Moscow: OOO “Izd-vo AST-LTD” [in Russian].
- Ponomarev, Ja.A. (1976). *Psihologija tvorchestva [The psychology of creation]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Savenkov, A.I. (2016). *Pedagogika. Issledovatel'skij podhod [The pedagogy. A research approach]*. Moscow: Izd-vo Jurajt, Part 1 [in Russian].
- Wertheimer, M. (1987). *Produktivnoe myshlenie [Productive thinking]*. Gorbova, S.F. and Zinchenko, V.P. (Eds.). Moscow: Progress [in Russian].
- Zinchenko, V.P. (2010). *Soznanie i tvorcheskij akt [Consciousness and the creative act]*. Moscow: Jazyki slavjanskih kultur [in Russian].

Стаття надійшла до редакції: 20.02.2020

**Волков Сергій Олександрович**, канд. пед. наук, доцент відділення східних мов Вищого інституту мов Тунісу Університету Карфагена (1003, Туніс, пр. Ібн Мажа, 14); e-mail: [sergei.volkov74@gmail.com](mailto:sergei.volkov74@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>.

**Волков Сергей Александрович**, канд. пед. наук, доцент отделения восточных языков Высшего института языков Туниса Университета Карфагена (1003, Тунис, пр. Ибн Мажа, 14); e-mail: [sergei.volkov74@gmail.com](mailto:sergei.volkov74@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>.

**Sergey Volkov**, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Oriental Languages Department, Higher Institute of Languages of Tunis of Carthage University (1003, Tunis, Tunisia, 14 Ibn Maja Avenue); e-mail: [sergei.volkov74@gmail.com](mailto:sergei.volkov74@gmail.com); orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>.