

НАВЧЕННЯ ЯК МОДИФІКОВАНА ФОРМА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДОСВІДУ ТА ЙОГО МІСЦЕ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ

Волков С.О., канд. пед. наук (м. Туніс, Туніс)

Природа навчання в структурі освітнього процесу пояснюється статусом стану когніції в індивіда, тобто усталеної сукупності процесів, процедур і методів придбання знань про явища і закономірності об'єктивного світу, та факторами, які виходять за межі генеративної системи, тобто сукупності граматичного, семантичного, фонологічного компонентів мови або ментальної граматики і ментального лексикону. Періодичні зміни в ментальній активності й отриманні її результату – певного досвіду, що призводять до змін у поведінці, обумовлюються її циклічністю. Навчання становить цикл ментальних механізмів учня: цілепокладання – ідеяція – комунікування – локалізація. Відповідно, цикл ментальних механізмів викладача спрямований на взаємодію з розумовим процесом студента: центрування на особистості студента і розвитку його здібностей – ініціювання уяви, породження її продукту (уявного образу, ідеї або концепції), розвитку творчого потенціалу – кооперування взаємодії – локалізація взаємодії, тобто адаптація залежно від етнопсихолінгвістичного портрету студента і соціокультурних особливостей освітнього середовища, в якому відбувається навчання або на яке спрямоване навчання через вивчення мови. Цикл можна представити як одиницю виміру стану когнітивної системи індивіда, а також ментальної активності, її проявів, умов, що провокують «випадкові» фазові переходи станів свідомості. Цикл – низка різнорівневих факторів, що визначають статус когнітивного стану в режимі реального часу і беруть участь у порушенні та прискоренні роботи когнітивних функцій, які беруть участь у вирішенні проблеми, зокрема функції взаємодії з іншими когнітивними системами та інформаційним полем, представленими в комунікаційних мережах. Така функція виступає як відносна модель повноти, цілісності сприйняття завдання і підходу до його вирішення в процесі навчання.

Ключові слова: адаптивне навчання, ідеяція, когнітивна система, навчання, цілепокладання.

Волков С.А. Научение как модифицированная форма индивидуального опыта и его место в дистанционном обучении. Природа научения в структуре образовательного процесса объясняется статусом состояния когнитивности у индивида, т. е. устоявшейся совокупности процессов,

процедур и методов приобретения знаний о явлениях и закономерностях объективного мира, и факторами, которые выходят за рамки генеративной системы, т.е. совокупности грамматического, семантического, фонологического компонентов языка или ментальной грамматики и ментального лексикона. Ведущие к изменениям в поведении периодические изменения в ментальной активности и получении ее результата – определенного опыта обуславливаются ее цикличностью. Научение составляет цикл ментальных механизмов учащегося: целеполагание – идеация – коммуницирование – локализация. Соответственно, цикл ментальных механизмов преподавателя направлен на взаимодействие с мыслительным процессом студента: центрирование на личности студента и развитии его способностей – инициирование воображения, порождения его продукта (мысленного образа, идеи или концепции), развития творческого потенциала – кооперирование взаимодействия – локализация взаимодействия, т.е. адаптация в зависимости от этнопсихолингвистического портрета студента и социокультурных особенностей образовательной среды, в которой происходит обучение или на которую направлено обучение через изучение языка. Цикл можно представить как единицу измерения состояния когнитивной системы индивида, а также ментальной активности, ее проявлений, условий, провоцирующих «случайные» фазовые переходы состояний сознания. Цикл – ряд разноуровневых факторов, определяющих статус когнитивного состояния в режиме реального времени и участвующих в возбуждении и ускорении работы когнитивных функций, участвующих в решении проблемы, в частности функции взаимодействия с другими когнитивными системами и информационным полем, представленными в коммуникационных сетях. Такая функция выступает как относительная модель полноты, целостности восприятия задачи и подхода к ее решению в процессе научения.

Ключевые слова: адаптивное обучение, идеация, когнитивная система, научение, целеполагание.

Sergey Volkov. Learning as a modified form of individual experience and its place in distance education. The nature of learning in the structure of the educational process is explained by the status of individual's cognitions, i.e. setting processes, procedures, and methods of acquiring knowledge about the phenomena and regularities of the objective world, and factors that go beyond the generative system, i.e. the set of grammatical, semantic, phonological components of language or mental grammar and mental lexicon. Periodical changes in mental activity leading to changes in behavior and obtaining its result as a certain experience are conditioned by its cyclicity. Learning is a cycle of mental mechanisms of the student: telic state – ideation – communicating – localization. Accordingly, a cycle of mental mechanisms of a teacher is aimed at interaction with the thinking process of a student: centering on the student's personality and development of his abilities – initiation of imagination, creating its product, i.e. a

mental image, idea or concept, developing creative potential – cooperation of interaction – localization of interaction, i.e. adaptation depending on the ethno-psycholinguistic portrait of the student and socio-cultural peculiarities of the educational environment in which the training takes place or which is the object of the training. A cycle can be represented as a reference standard of the cognitive system of an individual, as well as of mental activity, its manifestations, and conditions that provoke “random” phase transitions of consciousness states. A cycle is a series of multilevel factors determining the status of cognitive state in real time and participating in the excitation and acceleration of cognitive functions involved in solving a problem, in particular, the function of interaction with different cognitive systems and the information field represented in communication networks. This function acts as a relative model of oneness, integrity of perception of the problem, and approach to its solution in the process of learning.

Key words: adaptive learning, cognitive system, ideation, learning, telic state.

Постановка проблеми. Серед актуальних тенденцій в освіті останнім часом найбільш дискутованою стає проблема дистанційного навчання, що пов’язано з масштабним переведенням навчального процесу з академічних аудиторій на екрани цифрових пристроїв, особливо в період пандемії коронавірусу. Сучасні технологічні можливості, дослідницькі дані нейронаук, психолінгвістики, штучного інтелекту, педагогічної психології та когнітивної науки як міждисциплінарного руху максимально наблизили до ефективного застосування у системах навчання індивідуальний підхід, вихідним принципом якого здавна вважається визначення ролі «учня як суб’єкта (а не тільки об’єкта) навчального процесу» [9: 11]. Слід визнати і той факт, що без централізованих заходів сучасні студенти усвідомлено або мимоволі розширили освітній простір до безмежності саме через активність у мережевій взаємодії [про бінарне відношення «суб’єкт-об’єкт освітнього процесу» див.: 8].

Перехід у комунікаційні мережі і вимога індивідуалізації найкращим чином узгоджуються у стимулюванні учасників навчальної діяльності до створення персоналізованих сценаріїв дистанційного навчання, як у синхронному, так і в асинхронному форматі. Перший формат реалізується в умовах безпосередньої, інтерактивної взаємодії, другий – при оперуванні заданим навчальним матеріалом з відтермінованим зворотним зв’язком. В обох випадках самоорганізація та інтелектуальна гнучкість, або

адаптаційна готовність до продуктивної роботи в інших умовах без особливих наслідків, – важливі фактори успішного освоєння нових когнітивно-особистісних форм поведінки в отриманні знань. Знання здобуваються у будь-якому разі, хоча з різним ступенем присвоєння [про присвоєння знань див.: 16], і складають інтелектуальну базу, але необхідно, щоб ці знання і знання про те, як їх застосувати, втілювалися у змінених контекстах і на практиці, тобто коли ступінь присвоєння знань відповідає мотивації використовувати їх концептуальну основу і, далі, прояву здатності продуктивно використовувати концепцію, що складається в результаті управління знаннями, або майстерності перетворювати знання на дії. Зрозуміло, що для цього потрібні навички, які, як ми вважаємо, головним чином формуються в *навченні*, оскільки саме *навчення* має на увазі модифікацію індивідуального досвіду в плані пристосування до змін у навколишньому середовищі, у тому числі до нових цілей і технологій навчання. *Навчення*, на відміну від навчання з його необхідним директивним характером у передачі та засвоєнні знань, умінь і навичок, відбувається в контакт з навколишнім середовищем, має бути скоріше психологічним процесом пізнання дійсності та набуття навичок. У зв'язку з цим при постановці проблеми дистанційного навчання бачиться актуальність вдосконалення освітнього процесу з акцентуванням уваги на *навченні* не тільки як форми досвіду, але і як методу самоорганізації та самооцінки учня, що формує результат навчання.

Аналіз актуальних досліджень. *Навчення* як поняття наукового світогляду, а саме набуття індивідуального досвіду, зародилося в зоопсихології в 1898 р., коли Е. Торндайк опублікував свою роботу “Animal Intelligence”, й активно розроблялося у рамках експериментального методу, зокрема «павловського», з метою пошуку зв'язку між психічним світом людини і вищих тварин [1; 6]. Надалі «*навчення*» входить до терміносистеми педагогічної психології, філософії, соціології, когнітивістики [12; 19; 17; 13; 14; 15; 18]. У цьому плані термін став охоплювати, крім названого психологічного процесу, набуття знань, умінь і навичок, а також передачу, поширення і відтворення культури.

Навчення можна розглядати як двоїтий процес: набуття навички 1) незалежно від цілеспрямованого впливу іншої сторони, 2) під впливом. При цьому можна спертися на суто лінгвістичні міркування про деривацію самого слова згідно семантико-сислового розбору дериваційної траєкторії («навчити → *навчення* ← навчитися») і «навчати → навчання ← навчатися»). У другому випадку воно не буде відрізнятися від навчання. Однак навчання – поняття відносно педагогічне, а *навчення* пов'язане з внутрішніми, психічними процесами; навчання – частіше контрольований ззовні процес, а *навчення* не завжди піддається контролю. Тим часом *навчення* ми співвідносимо з адаптивним навчанням, ідея про який виникла в рамках концепції біхевіоризму після винаходу Б.Ф. Скіннером у 1954 р. «навчальної машини» – механічного пристосування з видачі студентам питань. Якщо відповіді були правильними, студент отримував новий навчальний матеріал, неправильні відповіді змушували студента повторювати старі питання. Такий метод слугував студенту мотивацією до швидкої адаптації та навчання давати вірні відповіді.

В освітньому просторі, на наш погляд, успішність *навчення* гарантується адаптивним навчанням (adaptive learning), яке зараз визначається як «технологія навчання, заснована на побудові індивідуальної навчальної траєкторії для учня з урахуванням його поточних знань, здібностей, мотивації та інших характеристик» [19].

Метою статті є визначення значущості *навчення* як такого, встановлення співвідношення між *навченням* і різними системами навчання, зокрема адаптивним і дистанційним навчанням, опис механізмів, задіяних в управлінні когнітивними процесами залежно від їхньої участі в провокуванні самим студентом своєї навчальної діяльності в напрямку *навчення*.

Виклад основного матеріалу. *Навчення*, говорячи узагальнено, являє собою гнучкий елемент ментальної діяльності та емоційного інтелекту, що забезпечує широкий спектр життєдіяльності, у тому числі освітні функції людини. У цій статті пропонується теоретичний опис властивостей *навчення*, усвідомлення яких може зробити його регульованим процесом у вирішенні освітніх і в майбутньому професійних завдань. У цьому зв'язку ми

дотримуємося когнітивної точки зору на розуміння *навчання* і схильні розглядати його в залежності від когнітивної системи.

Когнітивна система, на наше переконання, будується на когнітивних утвореннях, або схемах, які становлять 1) систему установок: глибинних, що виходять зі світоглядних позицій і вольових стремлінь установок людини по відношенню до самого себе і навколишнього середовища. Їх можна співвіднести з інтенціональними установками, якщо використовувати термін Д. Деннетта (*intentional stance*) [14]; 2) систему переконань: інтелектуальних уявлень про світ, що базуються на цінностях, і емоційних практик, що «фільтрують» цінності. Тобто систему переконань ми інтерпретуємо як систему когнітивних компонентів – інтелектуальних і емоційних уявлень – в їх нероздільності.

Ставлення до емоційності як складової когнітивності має свої підстави: роздуми О. Потебні про зв'язки мови почуттів і мови думок, погляд Л. Виготського на людське мислення як єдність емоцій та інтелекту і вчення О. Тихомирова про інтелектуальні емоції [3], а також модель множинної регуляції рішень і дій людини [7]. Так, О. Потебня (в 1862 р.), вивчаючи подібності і відмінності в мові почуттів і мові думок, доводив, що «зв'язком між сприйняттям зовнішнього (нечлено-роздільного) звуку і виразом його у звуках членороздільних, символом сприйняття для самої душі буде почуття, що випробовується нею при сприйнятті. Символізм вже в самих початках людської мови відрізняє її від звуків тварин і від вигуків» [10: 104]. Також ми спираємося на думку Л. Виготського про те, що «мислення і афект являють собою частини єдиного цілого – людської свідомості» [5: 251]. По суті, це означає, що людське мислення – єдність емоцій та інтелекту: «хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди заклав собі дорогу до пояснення причин самого мислення» [4: 14]. Систему переконань можна інтерпретувати, на противагу інтенціональним установкам, як інтелектуальні і емоційні установки (*intellectual and emotional stances*) в їх єдності, або умови, резерви, що забезпечують роботу когнітивної системи.

Такі схеми є, так би мовити, зазначеними в пам'яті і виступають в якості пріоритетних в актуальному, тобто в режимі реального часу («зараз») і реального місцеперебування («тут»), сприйнятті навколишнього світу і його категоризації, тим самим вони трансформуються в організуючі поведінку і досвід інтенціональні, тобто усвідомлені, мотиваційно-цільові фактори розумової, комунікативної, перетворюючої навколишній світ діяльності, тим самим направляючи *навчення* на досягнення мети.

Уявимо умовно *навчення* як комплекс ментальних актів студента на противагу ментальним діям викладача в ході навчання:

(студент)	цілеспрямовує	∞	центрує	значить
«навчається»	ідеює	∞	ініціює	«навчає»
значить	комунікує	∞	кооперує	(викладач)
	локалізує	∞	локалізує	

Навчення, таким чином, становить цикл ментальних механізмів 1) цілепокладання, 2) ідеації, 3) комунікування, 4) локалізації. Відповідно, цикл ментальних механізмів викладача спрямований на взаємодію з розумовим процесом студента і включає в себе: 1) центрування на особистості студента і розвитку його здібностей, 2) ініціювання уяви, породження його продукту (уявного образу, ідеї або концепції), розвитку творчого потенціалу, 3) кооперування взаємодії між собою і студентом, студентом та іншими студентами, 4) локалізацію взаємодії, тобто адаптацію залежно від етнопсихолінгвістичного портрета студента і соціокультурних особливостей освітнього середовища, в якому відбувається навчання або на яку спрямоване навчання через вивчення мови.

Розглянемо докладніше механізми, які впливають на управління *навченням*. У даному випадку цикл – системний, методологічно значущий контекст, в якому особистість розглядає своє сьогодення і майбутній стан свідомості як готовність і здатність до *навчення*, скажімо, у набутті необхідних компетенцій, наприклад, породжувати ідеї або концепції. Знання механізмів прискорює процес набуття навички, окреслюючи

«алгоритмізовану», формальну модель розумової діяльності. У даній моделі розпізнається взаємозв'язок безлічі елементів, які складають зміст свідомого і несвідомого у психіці людини і знаходять відображення в його діяльності, починаючи з цілепокладання і закінчуючи оптимальним результатом, що організовує когнітивну систему. Хід реалізації моделі може придбати траєкторію польоту бумеранга: будь-яка думка буде приводити у вихідну точку, тобто до ідейного задуму, або фокусуватися на ній і породжувати нову думку або інтерпретувати, трансформувати попередню. Це узгоджується з висновками Е. де Боно про виникнення нових ланцюжків і взаємодії ідей, каталізатором чого служить латеральне мислення [2].

Така система по суті є багат шаровою концентричною системою, центр якої становить інтенціональність, ініціює певну послідовність розумової діяльності з прискорення *навчання*, зокрема цикл «цілепокладання – ідеяція – комунікування – локалізація». У ньому, внаслідок виникнення актуальних, тобто цільових або вольових, інтенцій, відбувається активізація розумових дій, які об'єднуються в єдине ціле і ідеюються (обробляють особливу ситуацію, представляючи її в образах і вбачаючи її сутнісні характеристики) на свідомому або несвідомому рівні, а потім комунікуються (актуалізуються та підлягають обміну з іншими учасниками освітнього процесу в безпосередньому або інтерактивному спілкуванні як узагальнені схеми на мовному рівні) і локалізуються (у вигляді мовних одиниць оцінюються з точки зору лінгвокультурної та/або соціокультурної, іншої адаптації).

Цілепокладання в даному випадку – це усвідомлене встановлення залежності своєї діяльності від логіки її призначення у свідомому процесі сприйняття і розвитку себе як особистості. Тому цілепокладання не зводиться до постановки мети, а саме до придбання будь-якого досвіду, а розуміється як когнітивний процес, в основі якого лежить утвердження власного «Я», що полягає у згоді/незгоді з вибудовуваною картиною світу і передбачуваною в акті концептуалізації як реальною, об'єктивною або яка має право на існування.

Розумові акти здійснюються відповідно до інтелектуальних здібностей, ступеня розвиненості емоційної культури, відображеної в явищі свідомості і висловленої в готовності застосувати досвід маніпулювання освоєними навичками і метанавичками, тобто проявити компетентнісні якості, що впорядковують розумові процеси, наприклад, комунікативність, креативність, критичність, контроль і управління інформаційним потоком, інтелектуалізацію. Зауважимо, що інтелектуалізація діяльності нами трактується як здатність використання свого інтелектуального потенціалу у вирішенні прагматичних завдань, включаючи пристосування інформаційних технологій, різних електронних засобів до своїх освітніх цілей.

Роль викладача в когнітивному *навченні* не зводиться до формальності, а перетворюється в педагогічну дизайнерську діяльність: розробку контенту навчання, а також надання студенту інструментів для розуміння ним того, що він сам є суб'єктом навчання, і створення умов, в яких він здатний: 1) змінити сутність своєї особистості учня (Я-концепції), переоцінюючи свої установки і переконання, 2) викликати в собі бажання навчатися, використовуючи власні інтелектуальні ресурси, 3) зосередитися на створенні власної картини світу, 4) розвивати свою емоційну культуру, направляючи свій емоційний стан на досягнення цілі з урахуванням передбачуваного емоційного стану інших учасників навчального процесу. Регулююча модель у рамках когнітивного *навчення* дозволяє виявити специфіку помилок в розумовому процесі і, відповідно, в результатах навчальної діяльності.

Висновок. Природа *навчення* в структурі освітнього процесу пояснюється статусом стану когніції у індивіда (тобто усталеної сукупності процесів, процедур і методів набуття знань про явища і закономірності об'єктивного світу) і факторами, які виходять за рамки генеративної системи (тобто сукупності граматичного, семантичного, фонологічного компонентів мови) або ментальної граматики і ментального лексикону. Періодичні зміни в ментальній активності, що ведуть до змін в поведінці учня та отримання результату цієї активності, тобто певного досвіду, обумовлюються її циклічністю. Цикл, таким чином, можна інтерпретувати як одиницю виміру стану когнітивної системи індивіда, а також ментальної активності, її проявів, умов,

що провокують «випадкові» фазові переходи станів свідомості і утворюють всілякі інші цикли *навчання*. Цикл-ряд різнорівневих факторів, що визначають статус когнітивного стану в режимі реального часу і беруть участь в порушенні і прискоренні роботи когнітивних функцій, що активізуються у вирішенні проблеми, зокрема функції взаємодії з іншими когнітивними системами і інформаційним полем, представленими в комунікаційних мережах. Така функція виступає як відносна модель повноти, цілісності сприйняття завдання і підходу до її вирішення в процесі *навчання*.

Перспективи теоретичного викладу питання бачаться у розробці практичних матеріалів для студентів та викладачів щодо доцільного використання можливостей *навчання* в онлайн і офлайн навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев В.М. Феномены мозга. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2019. 177 с.
2. Боно де Э. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2015. 172 с.
3. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. 193 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / под ред. и со вступ. ст. В. Колбановского. М.-Л.: Гос. социально-экономическое изд-во, 1934. 326 с.
5. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии* / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. С. 231–256.
6. Кашкаров Д.Н. Современные успехи зоопсихологии. М.; Л.: Госиздат, 1928. 424 с.
7. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 346 с.
8. Мариносян Т.Н. Субъект-объект образовательного процесса в реалиях современности, или IP Aliases → ∞. *Философские науки*. 2018. № 6. С. 7–30. DOI: <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30>.
9. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 270 с.
10. Потебня А. Мысль и языкъ / 2-е изд. Харьков: Тип. Адольфа Дарре, 1892. 228 с.

11. Словарь терминов по корпоративному обучению. *СберУниверситет*. URL: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/> (дата обращения: 30.08.2020).
12. Торндайк Э. Процесс учения у человека. М.: Учпедгиз, 1935. 155 с.
13. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. London: Longmans, Green and Co LTD/ NY, Michigan: Edwards Bros., Ann Arbor. Copyright 1956. 207 p.
14. Dennett, Daniel C. The Intentional Stance. Seventh printing. London: A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts, 1998. 373 p.
15. Dennett, Daniel C. Evolution, Error, and Intentionality. In: Y. Wilks and D. Partridge (eds). *Sourcebook on the Foundations of Artificial Intelligence*. New Mexico University Press, 1988.
16. Grossman P.L., Smagorinsky P., Valencia Sh. Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education*. 1999. Vol. 108. № 1. P. 1–29.
17. Nuttin J. Tâche réussite et échec. Théorie de la conduite humaine. Paris-Amsterdam, 1953. 530 p.
18. Schunk D.H. Learning Theories. An Educational Perspective. Boston, Columbus, Indianapolis, NY: Pearson, 2012. 560 p.
19. Skinner B.F. Verbal Behavior. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation Reprint Series, 2014. 553 p.

REFERENCES

1. Behterev, V.M. (2019). *Fenomeny mozga [Brain Phenomena]*. Moscow: ООО “Izd-vo AST” [in Russian].
2. de Bono, E. (2015). *Iskusstvo dumat'. Lateral'noe myshlenie kak sposob reshenija slozhnyh zadach [Lateral Thinking: An Introduction]*. Moscow: Alpina Pabliher [in Russian].
3. Vasiljev, I.A, Popluzhnyj, V.L. and Tihomirov, O.K. (1980). *Emocii i myshlenie [Emotions and thinking]*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta [in Russian].
4. Vygotskij, L.S. (1934). *Myshlenie i rech. Psihologicheskie issledovanija [Thinking and speaking. Psychological research]*. Kolbanovskij, V. (Ed.). Moscow-Leningrad: Gos. socialno-ekonomicheskoe izd-vo [in Russian].
5. Vygotskij, L.S. (1983). Problema umstvennoj otstalosti [The problem of mental retardation]. *Sobranie sochinenij [Collected Works]*. Vols. 1–6. Vlasova, T.A. (Ed.). Moscow: Pedagogika. Vol. 5. *Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology]*, pp. 231–256 [in Russian].
6. Kashkarov, D.N. (1928). *Sovremennye uspehi zoopsihologii [Modern advances in zoopsychology]*. Moscow-Leningrad: Gosizdat [in Russian].

7. Kornilova, T.V. (2016). *Intellektualno-lichnostnyj potencial cheloveka v uslovijah neopredelennosti i riska [Intellectual and personal potential of a person in conditions of uncertainty and risk]*. St. Petersburg: Nestor-Istorija [in Russian].
8. Marinosjan, T.N. (2018). Subjekt-objekt obrazovatel'nogo processa v realijah sovremennosti, ili IP Aliases $\rightarrow \infty$ [Subject-object of the educational process in the realities of our time, or IP Aliases $\rightarrow \infty$]. *Filosofskie nauki [Philosophical Sciences]*, 6, pp. 7–30 [in Russian]. DOI: <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2018-6-7-30>.
9. Mitrofanova, O.D., Kostomarov, V.G. at al. (1990). *Metodika prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language]*. Moscow: Rus. jaz. [in Russian].
10. Potebnja, A. (1892). *Mysl' i yazyk [Thought and language]*. Kharkiv: Tip. Adolfa Darre [in Russian].
11. Slovar terminov po korporativnomu obucheniju [Glossary of corporate training terms]. *SberUniversitet [SberUniversity]*. Available at: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/glossary/> [Accessed 30 Aug. 2020] [in Russian].
12. Torndajk, Je. (1935). *Process uchenija u cheloveka [Human learning process]*. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].
13. Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. London: Longmans, Green and Co LTD / NY, Michigan: Edwards Bros., Ann Arbor [in English].
14. Dennett, Daniel C. (1998). *The Intentional Stance*. Seventh printing. London: A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts [in English].
15. Dennett, Danie C. (1988). Evolution, Error, and Intentionality. In: Y. Wilks and D. Partridge, (Eds.). *Sourcebook on the Foundations of Artificial Intelligence*. New Mexico University Press [in English].
16. Grossman, P.L., Smagorinsky, P. and Valencia, Sh. (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education*. Vol. 108 (1), pp. 1–29 [in English].
17. Nuttin, J. (1953). *Tâche réussite et échec. Théorie de la conduite humaine*. Paris-Amsterdam [in English].
18. Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective*. Boston, Columbus, Indianapolis, NY: Pearson [in English].
19. Skinner, B.F. (2014). *Verbal Behavior*. Cambridge, Massachusetts: B.F. Skinner Foundation Reprint Series [in English].

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; 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; 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, avenue Ibn Maja); e-mail: sergei.volkov74@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9682-4797>.