DOI: 10.17117/no.2015.04.095

Поступила (Received): 12.04.2015

<http://ucom.ru/doc/no.2015.04.095.pdf>

kirov@msal.ru

Вахрушева С.Н.

Процесс подготовки студентов к самообразованию при изучении иностранных языков

Vachrusheva S.N.

Process of students` preparation for self-education in learning foreign languages

В статье рассматриваются вопросы развития самообразования студентов через профессиональный интерес и самостоятельную работу при изучении иностранных языков

Ключевые слова: иностранный язык, самостоятельная работа, проблемная ситуация, самообразование

This article is devoted to the problem of developing professional self-education through professional interests and self-activity in learning foreign languages

Key words: foreign language, self-activity, problem situation, self-education

Вахрушева Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Волго-Вятский институт (филиал МГЮУ им. О.Е. Кутафина)
г. Киров, ул. Ленина, 99

Vachrusheva Svetlana Nikolaevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Volgo-Vyatsky institute (branch of MSLU named O.E. Kutafin)
Kirov, Lenin st., 99

Современный процесс обучения делает ставку на формирование социальной компетенции учащихся, придание процессу обучения личностного смысла, перенос акцента с обучения на учение, снятие напряжения и создание атмосферы достижения успеха. Широко внедряется система учения, при которой обучаемый становится доминирующей личностью, а работа учащихся представляет процесс самоорганизации. При этом учебная деятельность побуждается мотивом самих учащихся, а не только усилиями педагога. Такая система учения полностью соответствует гуманистической концепции.

Повышается значение мобилизующих принципов обучения студентов при сохранении важности организующих (последовательное изучение материала, доступного по форме, прочное усвоение и др.). Они предполагают проблемную организацию обучения, подобие учебного процесса и жизненной практики, опору на логическое и образное мышление, организацию творческой групповой и индивидуальной деятельности, преодоление аффективных и рациональных барьеров в учении.

Мобилизующие принципы, как отмечает Е.И. Пассов [6], особенно важны в условиях деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. Возросшее внимание к мобилизующему обучению связано с повышением интереса к

более эффективным приемам обучения. Если традиционно в учебной практике преобладали тренировочные приемы, то современная тенденция – к более активному использованию проективных приемов. Задания в виде проектов даются с целью тренировать те или иные навыки и умения. Их особенность – наличие поставленной проблемной задачи и задачи решить её. Поиск самой проблемы также может входить в задачи учащегося. Это означает, что обучаемый сам, или с помощью учителя, учебников создает монологические или диалогические высказывания, самостоятельные решения, что формирует потребность и способность не только приобретать, но и создавать знания.

Обучение иностранным языкам, как правило, является длительным процессом. Ощутимые результаты обучения появляются не сразу. Мотивы, которыми руководствуются обучаемые, постепенно угасают, интерес падает, стимулы, побуждающие умственную активность, исчезают, эффективность учебного процесса начинает все более зависеть от тех стимулов, которые способен подобрать учитель для того, чтобы вызвать интерес, повысить мотивацию деятельности. Эти стимулы не могут быть одинаковыми в течение всего курса обучения. Стимулы следует варьировать, учитывая возраст обучаемых, круг их интересов, учебный материал. Именно поэтому речь идет о комплексной мотивации, предусматривающей использование стимулов, способных поддержать интерес к языку, умственную активность учащихся на протяжении всего обучения.

Отсутствие мотивации в начальной стадии обучения приводит к неверию в возможность освоить язык, к закреплению негативного отношения к предмету. Следовательно, роль преподавателя в том, чтобы помочь каждому обучающемуся преодолеть психологический барьер перед чужим языком, помочь студентам в стремлении к успеху при овладении иноязычной речевой деятельностью.

Опираясь на результаты исследований последних лет (О.С. Гребенок Е.Е. Лушникова, И.В. Московская), мы считаем, что при изучении иностранных языков особую значимость приобретают такие составляющие мотивационной сферы, как познавательная, интеллектуальная, потребность в достижении и общении.

Познавательная потребность связана с профессиональными мотивами, т.к. с помощью иностранного языка студенты расширяют свои профессиональные знания и кругозор. Потребность в получении новых знаний по специальности становится мотивом речевой деятельности тогда, когда обучаемые осознают, что иностранный язык является средством извлечения из иностранной литературы лично значимой профессионально ценной информации. Практическое использование этой информации при выполнении речевой деятельности вызывает чувство удовлетворения познавательной потребности. Не вызывает сомнения, что наличие такого мотива может быть источником формирования познавательной самостоятельности и навыков самообразования.

Интеллектуальная потребность как составляющая мотивационной сферы студента также может быть реализована средствами иностранного языка. Язык – это система, построенная в результате высокого уровня абстрагирования. Все многообразие иноязычной речевой практики воплощено в ограниченном

наборе абстрактных правил, которые нужны для практического овладения иностранным языком, но сами по себе еще не обеспечивают достижения данной цели. Для успешной речевой деятельности студенты должны научиться самостоятельно рассуждать, выводить ориентиры – правила речевой деятельности. Так может быть реализована интеллектуальная потребность.

В обучении иностранному языку, наряду с принципами сознательности и активности, ведущим является принцип самостоятельности, стимулирующий умственное развитие ученика, его наблюдательность, догадку, находчивость.

Для организации методических приемов обучения иностранному языку имеет значение принцип возрастающей самостоятельности учащихся, в основу которого положены закономерные связи между воспитателем и воспитуемым, личностью и коллективом и единство самовоспитания и воспитания. Он основывается на общих принципах диалектического единства педагогического руководства, возрастающей самостоятельности и практической направленности.

Практическая направленность обучения заключается в том, что студент овладевает языком как средством получения дополнительной информации по своей специальности. Готовя аннотации и рефераты по материалам зарубежных изданий, студент овладевает не только иностранным языком, но и приемами работы со специальной литературой, специальной терминологией, системой обозначений и специфическими для зарубежного опыта понятиями. Это становится возможным только при тесной увязке обучения иностранным языкам с обучением профилирующим предметам. Последовательная подготовка к этому проводится с первых же занятий языком, на которых студенты знакомятся с терминологией, близкой к его будущей специальности. С этой целью уже на начальном этапе включаются тексты общенаучного, научно-популярного характера, доступные для понимания.

Повышается удельный вес самостоятельной работы. Студенту следует разъяснять, что языку можно только научиться. Овладеть языком – значит научиться «автоматизированно» использовать языковые средства в речи, а автоматизмы (навыки) могут быть сформированы только при условии активной интенсивной учебной деятельности самого учащегося.

И.М. Берман [1] подчеркивает, что основной удельный вес тренировочных упражнений следует перенести на интенсивную самостоятельную работу студентов с максимальным использованием вспомогательных средств обучения (лабораторные работы, программированные пособия, работа с техническими средствами обучения и т.п.). Основные усилия преподавателя в этом случае направлены на приемы рационального объяснения, на корректировку результатов работы, на указание студенту пути к знаниям.

В целях совершенствования самостоятельной работы студентов необходимо обеспечить методическую помощь и контроль со стороны преподавателей с учетом индивидуальных особенностей студентов. В функции преподавателя всегда входило не только сообщение студентам знаний, но и управление процессом их усвоения. На сегодняшний день практика обучения оказалась перед необходимостью увеличения объема и улучшения качества знаний учащихся, подготовки их к непрерывному образованию, что невозможно без повышения

эффективности как управления процессом усвоения знаний, так и учебного труда в целом. Как показывает опыт работы и специальные эксперименты в вузе, студенты не всегда могут сами найти приемы рационального учебного труда, им необходимы указания преподавателя, целенаправленно развивающие их самостоятельность.

Воспитательный смысл самостоятельной работы известен довольно давно. А.В. Дистервег в своем «Руководстве к образованию немецких учителей» писал: «Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он может их осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на внешний мир».

На наш взгляд, суть самостоятельной учебной деятельности студентов при овладении иностранным языком заключена в следующем толковании

В.М. Вергасова: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приблизиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне можно получить только возбуждение. Все искусство воспитания и образования не более и не менее как искусство возбуждения. То, что человек не приобрел своими силами, – не его» [3].

При изучении иностранного языка правильная организация самостоятельной работы студентов имеет особенно большое значение. При этом важно, чтобы обучаемые испытывали желание трудиться для усвоения предмета, умели рационально распределить свои усилия в процессе познавательной деятельности, испытывали удовлетворение от получаемых знаний, чувствовали ответственность за результаты своего учебного труда.

Зарубежные ученые уделяют большое внимание самостоятельной работе студентов. Дж. Маклиш, например, считает: «Нет научных доказательств тому, что обучение в университете действительно приносит в конечном итоге какую-то пользу студенту, – если он получает эту пользу от высшего образования, то лишь в той мере, в какой научается работать самостоятельно».

С позиций концепции личностно-деятельностного подхода главная задача преподавателя – поставить обучаемого в позицию субъекта учебной деятельности. Только при целенаправленном управлении может произойти идентификация субъекта и объекта, что явится предпосылкой формирования и развития самоуправления.

Организующая и направляющая позиция преподавателя должна быть направлена на то, чтобы каждый обучаемый становился субъектом деятельности. Студент как субъект управления самостоятельно выполняет задания, осуществляет творческий подход, ставит перед собой необходимые задачи, своей активностью помогает преподавателю в создании необходимой атмосферы учения. В таких ситуациях обучающий и обучаемый меняются позициями. Преподаватель выступает как объект учебной деятельности. Субъект – объектные отношения обогащают учебный процесс. Их постоянное изменение придает учебной деятельности подвижность, мобильность, динамичность, развивает самостоятельность учащегося.

Обучаемый становится не просто объектом обучающего воздействия со стороны преподавателя, но и субъектом, активно осуществляющим деятельность учения. Только в процессе управления деятельностью объекта в нем могут произойти такие качественные изменения, которые в конечном итоге приводят к самоуправлению, к самостоятельности в действиях, и обучаемый обретет готовность (способность и стремление) своими силами продвигаться в овладении знаниями [5].

В настоящее время образование в большей мере является самообразованием. В хорошо продуманном, управляемом учебном процессе дисциплинируется ум студента, ему прививается уважение к науке и практике, показываются возможные к ним подходы. Студенту прививается вкус к интеллектуальной работе, к интеллектуальному поиску и напряжению, у него формируются умения самостоятельной работы, которые он сможет использовать вне стен института для продолжения своего образования. Единственный путь к развитию умений самообразования заключается в управляемой самостоятельной работе студента в вузе. Следовательно, на уровень самоуправления студент может перейти лишь в результате управляемой учебной деятельности со стороны преподавателя.

Но из сказанного не следует, что самоуправление может наступить лишь по окончании процесса управления. Преподаватель, убедившись, что учащиеся овладели приемами самостоятельной работы, могут сами контролировать и корректировать свою деятельность, должен своевременно перевести обучаемых на уровень самоуправления по отдельным видам заданий, продолжая общее управление учебным процессом. Постепенно доля управления со стороны преподавателя уменьшается, а доля самоуправления увеличивается. При этом изменяется не только их количественное, но и качественное соотношение. При достижении определенного уровня, процессы управления и самоуправления возобновляются на новом уровне (на новом языковом материале) и в новых условиях, опираясь на приемы работы, полученные на предыдущем этапе. Таким образом, процесс управления и самоуправления, а в их рамках и усвоение знаний, умений навыков, действий, операций и приемов, будет осуществляться по спирали вверх.

Чтобы управление привело к желаемому результату, необходимо с самого начала сформулировать его цель, а для достижения цели целесообразно составить программу управления. Для этого нужно отобрать информацию, которую следует направить к управляемому объекту, определить номенклатуру знаний и умений, подлежащих усвоению, и виды заданий, необходимые для усвоения этих знаний и умений, их последовательность.

Н.Ф.Талызина указывает, что для осуществления управления необходимо обеспечить следующие моменты:

- указать цель управления;
- установить исходное состояние управляемого процесса;
- определить программу воздействия, предусматривающую основные переходные состояния процесса;

- обеспечить получение информации по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса, то есть гарантировать систематическую обратную связь;
- обеспечить переработку информации, полученной по каналу обратной связи, выработку корректирующих (регулирующих) воздействий и их реализацию [7].

Неоспоримым является утверждение, что для эффективного управления необходимо наличие обратной связи. Некоторые исследователи подразумевают под обратной связью наличие ключей, подтверждающих правильность действия после его выполнения. Принципиально новое толкование обратной связи дали А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин. Обратная связь мыслится ими как своеобразная своевременная коррекция и подкрепление действий обучаемых, поданные в форме подсказов, сигналов, указаний, инструкций для правильного решения учебной задачи, для обучения их приемам учебных действий, что помогает обучаемым преодолевать трудности.

Но следует заметить, что опоры, подсказы, инструкции могут оказывать не только положительное, но и отрицательное воздействие на учащихся. Так, если управление действиями обучаемых основано только на подсказах и инструкциях на протяжении всего процесса управления, то это не приводит к должному формированию умений самостоятельной работы. Поэтому роль подсказов зависит от этапа управления. На начальном этапе управления наличие образца повышает надежность самоконтроля и самокоррекции совершаемого действия. Если подсказ применяется дифференцированно, в зависимости от этапа, индивидуальных особенностей обучаемых, способствует поддержанию мыслительной деятельности, преодолению временных трудностей в процессе выполнения задания, и постепенно его значение свертывается, отмирает, то в таком случае подсказ играет положительную роль.

Овладение определенными действиями и операциями реализуется как при жестком, так и при гибком управлении. Ученые отмечают неразрывную связь между ними. В их сочетании в различных пропорциях выражается диалектика пути от управления к самоуправлению. Диалектическое единство управляемой и самостоятельной учебной деятельности проявляется через сочетание закономерности и случайности. Так, можно предположить, что если в процессе управления применять только приемы жесткого управления, исключая эвристические моменты, то диалектика учебного процесса нарушается, поскольку в нем исчезает элемент случайности, от наличия которого в большой степени зависит развитие самостоятельности учащихся. Иными словами, если управлять только жестко, то в конечном итоге получим послушного исполнителя, владеющего некоторыми рациональными приемами, но не умеющего действовать свободно и самостоятельно в изменившихся условиях, не умеющего ставить перед собой задачи и разрешать их.

В работах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Лук, В.Г. Иоффе и др. доказано, что рычагом, способным включить самоуправление, является рефлексия (этот термин можно определить как размышление, самонаблюдение, самоанализ). С фило-

софской точки зрения рефлексия можно охарактеризовать как процесс мышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Чтобы вызвать рефлексия, необходимо обеспечить несоответствие вновь возникшей ситуации фактическому уровню знаний обучаемого. Вызванная таким образом рефлексия влечет за собой сначала коррекцию, а затем действие на новом, более качественном уровне.

Как вызвать это несоответствие? Во-первых, оно иногда возникает естественным путем: если отстающий ученик осознает причины своего отставания, то у него возникает рефлексия, которая сопровождает коррекцию и выравнивание учебного уровня до должного. Во-вторых, описываемое несоответствие может быть создано намеренно, например, сообщение информации завышенной сложности или чрезмерной неопределенности. И то и другое вызывает противоречия, которые ученик начинает осознавать посредством рефлексии. Таким образом, создавая в учебном процессе противоречия между сущностью и явлением, формой и содержанием, абстрактным и конкретным, теоретическим и эмпирическим, мы провоцируем рефлексия, а она, в свою очередь, состояние мотивационно-творческой активности. При определении действий (заданий), направленных на развитие отмеченной активности нужно помнить о принципе «от более легкого к более трудному» и проводить их поэтапно:

1 этап: добиваться связного воспроизведения полученной информации, её систематизации и первичного анализа;

2 этап: учить видеть проблемы и противоречия, проявлять оригинальность мышления;

3 этап: развивать гибкость мышления и творческое воображение.

В преподавании иностранных языков одним из центральных понятий является ситуация (учебная, речевая) (Н.И. Гез, А.Н. Леонтьев, В.Г. Скалкин и др.). Учебная ситуация может быть сотрудиической и конфликтной, по содержанию может быть нейтральной и проблемной.

Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи) как соотношения нового и известного, познавательной потребности и способности решить эту задачу. Перед учителем стоит нелегкая задача организации таких ситуаций, в которых объективная, организуемая учителем, проблемная ситуация, содержащая в себе противоречия и учитывающая возможности учащихся, стала бы их субъективной проблемной ситуацией.

При создании проблемной ситуации «сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов наук; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей. Мышление человека возникает в определенных проблемных ситуациях. Для создания и решения проблемной ситуации необходимо соблюдение трех условий: наличие у субъекта познавательной потребности, соотношения данного и искомого, наличие определенных физических, интеллектуальных возможностей решения. Субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которой им самим должен быть найден выход [4]

Как правило, проблемная ситуация задается учащемуся в форме вопроса типа «почему?», «как?», какова может быть причина, связь этих явлений?» и т.д. Проблемным может быть вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению новой для человека задачи. Вопросы типа «сколько?», «где?» часто ориентируют только на воспроизведение того, что «хранится» в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой ученик сам формулирует проблему (задачу), сам находит её решение, сам решает и сам контролирует правильность этого решения. Наименьшая выраженность проблемности в том случае, когда ученик реализует только третий компонент этого процесса, в именно решение. Все остальное делает, готовит учитель.

И.А. Зимняя указывает, что применительно к обучению иностранным языкам такая иерархия проблемности учебных ситуаций может основываться на учете трудности распределения внимания на содержание и форму речевого высказывания и выделяет следующие уровни:

Первый уровень – создание проблемной ситуации на известном предмете высказывания неизвестными средствами (т.е. языковыми единицами) для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мыслей.

Второй уровень – это уровень, при котором учащемуся известны отработанные ранее способы формирования и формирования мысли, посредством известных языковых средств выражения неизвестного нового смыслового содержания. На этом уровне проблемная ситуация может предполагать и нахождение более сложных способов формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях речевого иноязычного высказывания.

На третьем уровне может осуществляться решение и создание собственных предметных мыслительных задач типа «Как поступить в этих условиях?», «Почему автор сделал именно этот выбор?» и др., заданных новой проблемной ситуацией и осознаваемых учеником как решение лично-значимых его собственных проблем.

В неязыковом вузе основным видом речевой деятельности при обучении иностранному языку является чтение, что означает направленность основного объема самостоятельной работы студента на овладение данным видом речевой деятельности. Поэтому одной из наиболее важных проблем интенсификации самостоятельной учебной деятельности студента является повышение продуктивности его учебного труда в этой области. Уточним, что составляет содержание самостоятельной работы по овладению чтением. Это содержание обусловлено задачами обучения чтению иноязычных текстов в неязыковом вузе:

- овладеть средствами осуществления деятельности (лексическими и грамматическими) и умениями, связанными с пониманием языкового материала;
- овладеть способами осуществления деятельности – умениями, связанными с пониманием текста;

- развить некоторые психологические механизмы (в частности, оперативную память и вероятностное прогнозирование);
- развить основные виды чтения – ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое [8].

Поскольку активизация процесса обучения предполагает конкретную мыслительную деятельность, задания к тексту должны выдвигать определенную познавательную задачу, решить которую он должен в процессе чтения текста сам. Текст должен вызывать у него познавательный интерес, быть информативно – значимым. Контроль выполнения задания при самостоятельной работе обязательно проходит стадию самоконтроля. Развитие самоконтроля в области речевой деятельности, которой овладевает студент, является важным фактором развития познавательной самостоятельности. Следует отметить, что формирование самоконтроля требует вычленения объектов контроля понимания текста для того, чтобы студент научился самостоятельно оценить степень важности заложенной в нем информации; овладения умением находить в тексте опоры для самоконтроля; формирования умения самостоятельно исправить свою ошибку или неточность понимания. Такое построение задания по контролю понимания читающего во всех ситуациях самостоятельной работы способствует формированию самоконтроля с одной стороны в чтении, с другой – в самостоятельной учебной деятельности. Важно помнить, что самоконтроль является неотъемлемым компонентом саморегуляции, как психологической основы самостоятельности студента [2].

Курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе является профессионально-ориентированным, связанным со стержневыми профессиональными интересами. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку осуществляется на основе моделирования будущей профессиональной деятельности специалиста. Поэтому структура практических занятий и учебные задачи могут быть представлены студентам как объект их учебной и профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация принципа профессиональной направленности обучения позволяет поддерживать интерес студентов к занятиям по иностранному языку, оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность и качество. При таком подходе иностранный язык становится не самоцелью, а одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у студента, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

В условиях личностно – деятельностного подхода к обучению особая роль в формировании познавательной самостоятельности средствами иностранного языка принадлежит проблемной организации обучения на основе принципа возрастающей самостоятельности, применению проективных приемов при наличии комплексной мотивации обучаемых для эффективного овладения иностранным языком, рациональной организации самостоятельной работы студентов и осознания ими необходимости самообразования.

Список используемых источников:

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970. 230 с.
2. Вахрушева С.Н. Развитие познавательной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Киров. 2000. 195 с.
3. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев: Выща школа, 1985. 174 с.
4. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности школьников в школах Татарии. Казань. 1963. 80 с.
5. Машарова Т.В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 144 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
7. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. 1986. №3. С. 10-13.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высш. шк., 1987. 207 с.

References:

1. Berman I.M. Methodics of English language teaching at non-specialized higher school establishment. M.: Vysshaya shkola, 1970. 230 p.
2. Vachrusheva S.N. Development cognitive students self-activity by foreign language teaching at non – specialized higher school establishment. Dissertation of Candidate of Pedagogics, Associate Professor. Kirov, 2000. 195 p.
3. Vergasov V.M. Cognitive activity optimization of higher school students. Kiev: Vysshcha shkola, 1985. 174 p.
4. Makhmutov M.I. Problem-oriented education: theoretical basic questions. M.: Pedagogika, 1975. 368 p.
5. Masharova T.V. Pedagogical technology: person-oriented education. M.: Pedagogika-Press, 1999. 144 P.
6. Passov E.I. Communicative method of foreign language speaking. M.: Prosveshchenie, 1991. 222 p.
7. Talysina N.F. The management of mastering knowledges process. M. 1970. 343 p.
8. Folomkina S.K. Reading skills in foreign languages teaching at non-specialized higher school. M.: Vysshaya shkola, 1987. 207 p.

© 2015, Вахрушева С.Н.

Процесс подготовки студентов к самообразованию
при изучении иностранных языков

© 2015, Vachrusheva S.N.

Process of students` preparation for self-education in
learning foreign languages