Е. Л. Бережковская

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НЕГОТОВНОСТИ К ПОЛУЧЕНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

методические рекомендации

Причины, поведенческие проявления и следствия

Пути и методы коррекционной работы

Меры для профилактики трудностей в учебном процессе

Елена Бережковская

Проблема психологической неготовности к получению высшего образования у студентов младших курсов. Методические рекомендации

«Проспект»

Бережковская Е. Л.

Проблема психологической неготовности к получению высшего образования у студентов младших курсов. Методические рекомендации / Е. Л. Бережковская — «Проспект»,

ISBN 978-5-39-218076-9

В методических рекомендациях рассматривается проблема психологической неготовности к обучению в вузе у студентов младших курсов. Анализируются причины, поведенческие проявления и следствия такой неготовности. Предлагаются конкретные пути и методы коррекционной работы в условиях высшего учебного заведения, а также комплекс мер для профилактики трудностей в учебном процессе, вызванных психологической неготовностью студентов к обучению в вузе.Методические рекомендации содержат описание методики для диагностики особенностей мотивационно-потребностной сферы в юношеском возрасте «Пирамида».

ISBN 978-5-39-218076-9

© Бережковская Е. Л.
© Проспект

Содержание

Информация о книге 6
Причины психологической неготовности кобучению ввузе 7
Проявления психологической неготовности к обучению в вузе в поведении и в психологических показателях 13
Конец ознакомительного фрагмента. 15

Е. Л. Бережковская

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НЕГОТОВНОСТИ К ПОЛУЧЕНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Методические рекомендации

ebooks@prospekt.org

Информация о книге

УДК 378.015.3(075.8)
ББК 74.58я73+88.4я73
Б48

Бережковская Е. Л.

В методических рекомендациях рассматривается проблема психологической неготовности к обучению в вузе у студентов младших курсов. Анализируются причины, поведенческие проявления и следствия такой неготовности. Предлагаются конкретные пути и методы коррекционной работы в условиях высшего учебного заведения, а также комплекс мер для профилактики трудностей в учебном процессе, вызванных психологической неготовностью студентов к обучению в вузе.

Методические рекомендации содержат описание методики для диагностики особенностей мотивационно-потребностной сферы в юношеском возрасте «Пирамида».

УДК 378.015.3(075.8)
ББК 74.58я73+88.4я73

© Бережковская Е. Л., 2014
© ООО «Проспект», 2014

Причины психологической неготовности кобучению ввузе

Проблема неготовности значительной части абитуриентов к учебе в вузе уже не первый год волнует преподавателей высшей школы. В последнее время эту проблему все чаще связывают с несовершенством итоговой школьной аттестации, т. е. с Единым государственным экзаменом, но она возникла намного раньше.

По крайней мере с 80-х гг. XX в. уровень готовности к получению высшего образования у поступающих в вузы юношей и девушек перестал удовлетворять многие приемные комиссии, и с тех пор это положение только усугубляется. Расхожими стали жалобы преподавателей, работающих на младших курсах, на то, что студенты совершенно не умеют слушать лекции и вести записи, конспектировать учебные и научные тексты, выполнять несложные, казалось бы, задания, формулировать свои мысли даже тогда, когда материал неплохо изучен. При этом, что выглядит удивительным, многие из них поступают в вузы с высокими баллами ЕГЭ. Это, вероятно, означает, что они успешно учились в средней школе, но в вузе у них возникли затруднения.

Конечно, обсуждаемое явление касается не поголовно всех студентов младших курсов, но достаточно значительной их части. Наличие подобных проблем не может не снижать эффективность и качество образовательного процесса в целом.

К старшим курсам положение в академических группах несколько выравнивается. Судя по всему, это связано с двумя факторами. Во-первых, некоторая часть поступивших на первый курс «проблемных» студентов отчисляется на протяжении одного-двух семестров в связи с академической неуспеваемостью. Во-вторых, другой части студентов удается адаптироваться к требованиям и условиям вузовского обучения, и они, если можно так выразиться, «выравниваются».

С другой стороны, иногда наблюдается и обратный феномен. Случается, что студент, производивший на первом – втором курсе впечатление очень серьезно относящегося к учебе, добросовестного и в результате успешного, с годами начинает испытывать затруднения. Этому, чаще всего, может быть две причины.

Первая из них связана с тем, что четкость и директивность организации вузовского учебного процесса, характерная для младших курсов, у этих студентов является как раз достаточной для поддержания их рабочего состояния. Но когда, ближе к окончанию профессионального образования, внешняя регуляторная функция деканата, кураторов и преподавателей несколько снижается в расчете на возросшую ответственность повзрослевших студентов, выясняется, что это адекватно не для всех. Некоторым студентам пред выпускных и даже выпускных курсов, как и раньше, требуются самые конкретные указания и поэлементный контроль выполнения заданий и вообще учебной работы. Но на высших ступенях вузовского образования это не только не предусмотрено, но и невозможно, поскольку противоречит всей логике становления профессионализма, и студент, таким образом, начинает выпадать из учебного процесса. Вероятно, такой студент либо не продвинулся в личностном развитии к старшим курсам так, как это происходит с большинством его сверстников, либо с самого начала отличался какими-то особенностями, мешающими ему повзрослеть в плане регуляции своей образовательной активности.

Вторая же причина, особенно в отношении студентов психологических факультетов и отделений, может быть связана с тем, что студент так и не овладел в процессе своего обучения умением самостоятельно анализировать изучаемый материал, рассуждать и делать выводы. Такой студент склонен относиться ко всему, что изучается, как к истине в последней инстан-

ции, а не как к поводу для размышлений. Да и размышлять в системе научных понятий он, как правило, не умеет, в этом и состоит его проблема. Возможно, во многих случаях именно эта особенность и есть та недостаточность взросления, о которой мы писали выше.

Что касается младших курсов, то там, как правило, трудности связаны не с недостатком у студентов конкретных знаний или умений, а с более глобальным фактором. Речь идет о неумении некоторых ребят учиться в условиях относительно большей самостоятельности, чем это было в школе. Иными словами, можно говорить о недоразвитии у значительной части поступающей в вузы молодежи учебной деятельности.

Хотя накопленные знания сами по себе не делают человека способным учиться дальше, недостаточность учебной деятельности не может не влиять на качество усвоения знаний. Поэтому не редко приходится сталкиваться с парадоксальной ситуацией, когда студент, предъявивший при поступлении в вуз аттестат о полном среднем образовании с высокими баллами по профильным для вуза предметам, на деле оказывается «чистой доской», то есть не имеющим никаких заделов, составляющих, казалось бы, основное содержание школьного курса. В этом сказывается, в частности, характерный для современной школы акцент на подготовке к ЕГЭ, нередко наносящий ущерб личностному развитию учащихся и повышению их общеобразовательного и общекультурного уровня.

Особенности функционирования современной образовательной системы таковы, что учебная деятельность, которая и формируется-то в полноценном варианте далеко не у всех школьников, в средних и старших классах нередко оказывается совсем мало востребованной. Это связано по преимуществу репродуктивным характером школьного обучения, строящимся на усвоении конкретных алгоритмов учебных действий. Конечная цель такого обучения сделать учащихся способными: а) применять каждый из освоенных алгоритмов на задачах соответствующего типа и б) различать по внешним признакам задачи разных типов, где, наиболее вероятно, нужен тот или другой алгоритм. При ошибке, то есть при попытке использования «неправильного» алгоритма, учащийся должен путем последовательных проб определить, какой именно из известных ему способов решения «подходит» в данном случае, и применить его.

Этот принцип, как правило, касается не только математических и естественно-научных дисциплин, но и всех остальных, с поправкой на специфику учебных задач, формулируемых в рамках того или другого школьного предмета. При этом учащимся совсем не нужна полная (по П. Я. Гальперину) ориентировочная основа действий, а вполне хватает частичной.

Все это совершенно не требует ни постановки учебной задачи, ни применения учебной деятельности в целом, тем более что школьные учителя склонны контролировать процесс обучения поэлементно и требовать того же самого от родителей своих учеников. В результате дети и подростки ориентируются не на теоретическую цель (научиться, приобрести новую способность), а на конкретно практическую (успешно ответить на уроке, получить хорошую оценку, а то и просто выполнить задание и освободиться для более интересных дел).

Новое знание или умение может стать как бы «побочным эффектом» достижения практических целей, а может и не стать, что тоже случается нередко. Ведь успешно написать контрольную и ответить на уроке можно, используя по преимуществу кратковременную или даже оперативную память, особенно если успеть подсмотреть в учебник, пока учитель ищет в журнале твою фамилию. При этом преимущество нередко имеют наиболее «способные», то есть могущие быстро сориентироваться в ситуации и «поймать на лету» нужную для ответа информацию, которая тут же, точно так же легко будет выброшена из головы. А «тугодумы», вынужденные прилагать более серьезные усилия, ведущие к пониманию сути материала и откладыванию его в долговременной памяти, могут оказаться, в конечном итоге, в выигрыше.

Отсюда идут часто бытующие разговоры о том, что тот или иной способный школьник учится «не в полную силу» или «мог бы учиться блестяще». Порой такие разговоры о старше-

классник лишь дань уже отошедшим в прошлое реалиям. Конечно, не относящийся серьезно к учебе ученик выпускного класса с хорошей оперативной памятью и высокой способностью к обобщениям мог бы учиться намного лучше, чем делает это, но, как правило, у него уже скопились такие значительные пробелы в знаниях, что ему для этого будет совсем недостаточным просто «приложить старание». Поэтому и в подготовке к ЕГЭ вход идет механическое заучивание правильных ответов и «набивание руки» на решении задач и выполнении заданий, т. е., опять же, усвоение конкретных алгоритмов, имеющих смысл и актуальность, только пока ситуация проверки знаний не закончилась. Как только экзамен сдан материал может быть прочно забыт, поскольку он больше не нужен. Массовая школа ничего другого от своих учащихся, как правило, и не требует, ведь предельным смыслом ее деятельности является, в большинстве случаев, успешная сдача ЕГЭ.

Однако в вузе такая схема не работает эффективно. Ведь пошаговый контроль здесь не остается прерогативой педагогов и родителей, а переходит к самому студенту. Контроль со стороны преподавателя дает значительные «паузы», заполненные другими делами и занятиями. Кроме того, посещение лекций и семинаров зачастую отслеживается не так плотно, как это происходит в школе.

Не малую роль играет и иная, чем в школе, периодичность встреч с преподавателем: в вузе не так уж много предметов, занятия по которым проходят чаще, чем раз в неделю, а за неделю многие конкретные детали и даже идеи забываются. И если даже в неделю происходит не одна, а две-три встречи с преподавателем, то это будут лекции и семинары, то есть контекст «соседних» встреч окажется разным, и они не будут прямым продолжением друг друга. К тому же семинары не всегда ведет тот же преподаватель, что читает лекции.

Лектор не часто требует от своих слушателей подробной фиксации какого-то конкретного материала, который он дает, во всяком случае, в аудиториях, где находится больше 20 студентов. Мало кто из профессоров специально диктует определенные положения и фразы и следит, чтобы их записывали в тетради. Это остается на усмотрение студента, который свободен как угодно относиться к тому, что слышит, а на поточной лекции вообще достаточно трудно понять, кто чем занимается, особенно на задних рядах. Преподаватель, как правило, и не отслеживает этого, лишь бы слушатели не слишком шумели и в целом вели себя в соответствии с ситуацией.

И семинар в вузе тоже совсем не похож на проверку домашнего задания в школе, хотя и требует порой высокой активности участников. Эта активность состоит не в механическом воспроизведении прочитанного материала, а в высказывании собственных мыслей по его поводу. Способный студент может успешно выступать на семинаре, даже не открыв заданный материал, а лишь немножко послушав разговоры других на эту тему, и тем самым оказаться на «хорошем счету» и заработать свои баллы. Что у него в итоге останется при этом в голове, совершенно неизвестно, это зависит от его заинтересованности.

Иными словами, если в школе за общее благополучие и эффективность обучения в основном отвечали родители и педагоги, то в вузе эта ответственность всей тяжестью падает на самого студента, который нередко к этому совсем не готов.

Проблемы не успевающего школьника, как правило, решают его педагоги и родители. Они проверяют выполнение заданий, контролируют режим дня, и даже, в случае необходимости, организуют дополнительные занятия с еще более жестким контролем. Они, по сути дела, подменяют собственную активность учащегося в отношении его учебы. В таких условиях, как правило, ученик так и не становится субъектом не только учебной деятельности, но и даже просто учебного процесса. А в вузе так нельзя, в вузе студент должен сам следить за тем, чтобы все вовремя выполнить и сдать и, следовательно, он должен ставить перед собой именно учебные задачи. Не ответить завтра и забыть, а сдать отчеты по практикуму, или монографию, или

зачет по дисциплине. Для этого как минимум надо самому контролировать свой учебный процесс, а в пределе постоянно использовать полноценную учебную деятельность.

Между двумя этими понятиями, учебная деятельность с одной стороны и учебный процесс с другой, есть существенная разница. Учебная деятельность подразумевает, что ее субъект сам, лично преследует цель научиться чему-либо, то есть стать из незнающего знающим, из не умеющего умеющим. Эта цель может быть поставлена преподавателем, а студент, осознав ее, принимает личностно, как свою собственную. Она может появиться и у самого студента, или быть транслирована ему культурной средой. Среди студентов (школьников, молодежи вообще) время от времени входят в моду определенные сферы деятельности, требующие систематического обучения. Это могут быть разные виды спорта (горные лыжи или сноубординг, теннис, клубные или спортивные танцы), второй или третий иностранный язык, вокал или другое музицирование, да и многое другое. И тогда молодой человек оказывается способным ставить перед собой учебные цели и прилагать определенный, иногда значительный объем усилий для их достижения. Точно так же учебные цели могут ставиться и в процессе повседневного вузовского обучения.

В то же время и в старших классах школы, и в вузе встречаются такие учащиеся и студенты, которые, в целом, держат учебный процесс под контролем, но деятельность которых, по преимуществу, является не учебной. В этой связи вспоминается один семиклассник, переведенный родителями в новую, более престижную и «новаторскую» школу и активно адаптировавшийся к ней. Примерно на второй неделе обучения в этой новой школе он рассказывал своей матери о том, что с «англичанкой» (учителем английского языка) он уже установил контакт, подойдя к ней после урока и задав несколько вопросов, чтобы показать, насколько серьезно относится к ее предмету. А вот с «немкой», сказал школьник, ему еще только предстоит это сделать. Только он пока не понял, нужно ли ей тоже задавать вопросы и просить о помощи, или, наоборот, следует хорошенько подготовиться и блестяще ответить на ее уроке. Словом, чтобы установить с ней контакт, требуется сначала как следует разобраться все характере. Понятно, что подобные рассуждения, как и деятельность по воплощению намеченных планов, далеки от учебной по своему характеру.

Школьники и студенты с преобладанием подобной мотивации не допускают серьезных «провалов» и вовремя ликвидируют возникающие задолженности, но при этом их не очень интересует приобретение новых знаний. Появятся у них эти знания хорошо, а нет тоже неплохо. Главное для них чтобы не было неприятностей и конфликтов. Цели у таких учащихся не теоретические, а сугубо практические: «закрыть» учебную четверть или сессию, не иметь «долгов», или иметь их не больше, чем можно ликвидировать в реальные сроки, перейти на следующий курс и, в конечном итоге, получить диплом.

Конечно, у студента, движимого подобной мотивацией, в принципе может произойти, и не так уж редко происходит то, что, в терминологии А. Н. Леонтьева, называется сдвигом мотива на цель. Какой-то очередной предмет оказывается интересным, затягивает, и, смотришь, человек уже учится не «для галочки», а по-настоящему, и его документ об образовании оказывается в итоге вполне добротным, честно заработанным. Тогда и учебная деятельность ему, скорее всего, оказывается нужной.

Однако такое развитие событий трудно запрограммировать, и к тому же оно, как правило, оказывается возможным только в последних семестрах обучения, при появлении в учебном плане узкоспециальных, особо привлекательных для многих обучающихся дисциплин. И даже если студент, прежде относившийся к учебе формально, на определенной стадии заинтересуется и начнет работать содержательно, все равно у него останутся от первых семестров с трудом восполнимые пробелы.

Иными словами, недостаточность у первокурсников учебной деятельности, то есть умения ставить и принимать, а так же решать учебные задачи, является важной проблемой, кото-

рая не решится сама по себе. Во многих случаях в массовой школе никакая учебная деятельность вовсе не нужна и не культивируется, ее выпускники так и поступают на первые курсы без опыта целенаправленного обучения, субъектами которого являлись бы они сами, а не обучающие их взрослые.

Во многих вузах понимают эту проблему и стремятся решить ее, пролонгируя на вузовское обучение формы и методы, характерные для средней школы. Так, многие добросовестные и болеющие за свое дело преподаватели стремятся поделить учебный материал на четко разграниченные фрагменты. Они осуществляют строгий контроль усвоения каждого из таких фрагментов как в устной (на семинарах и практикумах), так и в письменной (на контрольных, проверочных тестах, при письменных сдачах монографий ит. п.) формах. Успеваемость студентов, фиксируемая в сессиях, от этого и вправду несколько повышается.

Однако тщательный, поэлементный внешний контроль процесса обучения тоже имеет свою негативную сторону. Она состоит не только в том, что контрольная функция при этом принадлежит преподавателю, а не студенту, но и в том, что при этом фрагменты материала остаются отдельными, не связываются в единое целое. Чем чаще в учебном процессе применяются разные формы контроля, тем, как правило, мельче эти фрагменты, и тем ограниченнее их связи с другими разделами программы. Поэтому целостного контекста дисциплины, осмысленного для студента, не формируется, а разрозненный материал нередко быстро забывается.

Некоторые вузовские педагоги, в противовес тому, о чем мы писали чуть выше, целенаправленно фиксируют внимание студентов на строгих формулировках, которые нужно запомнить именно в том виде, как они даются, и даже, как в школе, диктуют им то, что, с их точки зрения, следует записать в тетради. Это помогает многим студентам подготовиться к контрольной или зачету по данной дисциплине, но совсем не учит их осмысленному восприятию материала и самостоятельному ведению записей. По сути дела, такие преподаватели выполняют за студента важную работу, но это мало чему учит самого студента.

Конечно, в любой дисциплине есть формулировки, подлежащие дословному воспроизведению, – это определения. Правда, если они понятны, то и с их запоминанием особых проблем обычно не возникает, но тем не менее оно требуется. Но никакая лекция не может состоять из одних определений. Что же касается основного материала, то его чаще всего нужно не воспроизводить дословно, а понимать его логику, ориентироваться в нем и уметь обсуждать. Все это очень трудно для многих студентов младших курсов.

Юноши и девушки не умеют готовиться к семинарам по учебной и тем более научной литературе. Се чтением и конспектированием происходит то же самое, что с записыванием лекций. Студент либо почти дословно переписывает текст (а еще чаще скачивает его из Интернета), либо его записи оказываются скудны и случайны, и по ним трудно что-либо понять, а тем более выстроить осмысленную речь. Особенно трудно для многих студентов самостоятельно создать какую-нибудь схему или таблицу по изучаемому материалу, упорядочить и обобщить его. В результате при обсуждениях на семинарах и практических занятиях многие из них не могут аргументировать свою точку зрения, а то из а утрудняются выразить ее словесно, даже если она у них сложилась.

Другая существенная проблема-неумение студентов конструктивно обсуждать разные точки зрения. Многие из них воспринимают любые, в том числе и вполне деловые реплики в ответ на их высказывания как нападки на них лично, обижаются, начинают защищать себя, а не обсуждать предмет. Вести какие-либо дискуссии в таких условиях очень сложно.

Еще одной распространенной проблемой является ставшая уже привычным явлением неграмотность многих студентов. Среди них немало тех, кто в буквальном смысле не умеет письменно выражать свои мысли на родном языке, не говоря о большом количестве орфографических и синтаксических ошибок. Эта проблема стала такой острой, что в учебные планы для первого курса вузов (в том числе психологических) ввели краткий курс русского языка

и культуры речи. Необходимость прочитать и проанализировать даже небольшой и не слишком сложный текст оказывается для некоторых студентов непосильной задачей. А при попытке преподавателя проиллюстрировать учебный материал примерами из художественной литературы, в том числе относящейся к школьной программе, выясняется, что почти никто из группы не помнит героя или эпизода, а то и самого произведения.

Таким образом приходится констатировать, что поступающие в высшие учебные заведения юноши и девушки, являющиеся, судя по их документам о полном среднем образовании, вполне грамотными людьми, на деле далеко не всегда способны к самой элементарной учебной работе. Фактическое умение прочитать текст не делает его понятным, и даже самые интересные и содержательные лекции не воспринимаются на уровне, позволяющем усвоить преподаваемый материал.

Проявления психологической неготовности к обучению в вузе в поведении и в психологических показателях

На протяжении 2012–2014 гг. в московских вузах (различные факультеты и институты РГГУ и МГПУ) было обследовано 345 студентов-первокурсников (психологи, экономисты, биологи, физики, социальные педагоги и др.) в возрасте 17–20 лет, в среднем 17,9 лет. Среди респондентов было 102 юноши и 243 девушки. Целью исследования было составление научно-обоснованного представления о психологических особенностях современных студентов младших курсов, проживающих и обучающихся в большом российском столичном городе.

Изучались показатели различных аспектов субъектности (ответственность, свобода, общая рефлексия, рефлексия выбора, контроль), психологического возраста (понимаемого как характер самосознания, специфичный для того или иного этапа онтогенеза), мотивационно-потребностной сферы личности (мотиваций, ориентированных на прошлое, настоящее и будущее, а также на разные жизненные аспекты и, кроме того, выраженности потребностей разного уровня), идентификации и социальной заинтересованности в отношении родителей, преподавателей и сверстников, особенностей самооценки и Я-концепции.

Иными словами, был получен широкий спектр показателей личностного развития юношей и девушек, приступивших к обучению на первых курсах московских вузов. Для этого использовались следующие методики:

- ✓ методика М. В. Исакова на определение уровня субъектности;
- ✓ метод мотивационной индукции Нюттена для изучения мотивационного поля как в содержательном, так и во временном отношении;
- ✓ методика «Я-высказывания» на определение особенностей самосознания (психологического возраста);
- ✓ методика «Пирамида» для изучения потребностной сферы (специально разработанная для данного исследования Е. Л. Бережковской и А. М. Прихожан);
- ✓ несколько субтестов из методики «Символические пробы» (на самооценку, на социальную заинтересованность, на идентификацию с близкими и друзьями, на Я-концепцию).

Кроме этих методик была использована функциональная проба «История», разработанная с помощью историка Г. С. Перевощиковой. Бланк этой пробы содержал три фрагмента текста исторического содержания о государствах Древнего Междуречья. Выбирая данную тематику, мы исходили из мысли о том, что первокурсники любой специальности изучали историю Древнего мира в школе, а также в курсе истории цивилизаций, так что материал был им в целом понятен.

Тексты были взяты не из школьных учебников, а из специальной исторической литературы, и вряд ли они были знакомы кому-либо из первокурсников. Они были несколько более подробны и серьезны, чем школьный учебник, хотя ничего особо сложного в них не было.

Как уже было сказано, текст состоял из трех отдельных фрагментов, в которых говорилось о разных этапах развития государственности в регионе Междуречья. Каждый фрагмент обладал известной законченностью, кратко повествуя о том или другом конкретном периоде древней истории. Между фрагментами имелась определенная связь, и некоторые (не все) исторические лица упоминались не в одном, а в двух или даже во всех трех фрагментах. Фрагменты были размещены в хронологической последовательности, что было не очевидно при первом чтении, поскольку прямой сюжетной преемственности между ними не было. Это были

три отдельных, но связанных между собой временем и местом исторических событий кусочка текста.

Уровень сложности текстов примерно соответствовал научно-популярной или учебной литературе, рекомендуемой в старших классах средней школы, или научной литературе, какую студенты исторических специальностей читают на младших курсах вуза. В целом можно сказать, что это были совсем не трудные, понятные любому грамотному человеку тексты, без каких бы то ни было непонятных терминов или сложных логических построений.

Однако фрагменты текста, о которых идет речь, нельзя было бы назвать занимательными или непосредственно интересными для первокурсников – не историков. Скорее они были даже скучновато написаны – типичные маленькие параграфы из монографии или вузовского учебника по истории. Общий объем всех трех фрагментов составлял чуть менее 1000 слов, то есть три страницы формата А4.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.