

Психология

УДК 159.92

Н.Е. Веракса, Д.А. Туребаев

РОЛЬ КОМПОНЕНТОВ ФОРМАЛЬНОГО И ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ¹

Статья посвящена роли компонентов формального интеллекта и диалектического мышления в становлении субъектности детей дошкольного возраста. Актуальность работы обусловлена тем, что, согласно современным исследованиям диалектического мышления взрослых, оно рассматривается как постформальная стадия развития интеллекта, начальные же формы диалектического мышления обнаруживаются уже у дошкольников. Исследование основывается на двух методиках: «Восприятие пространственных отношений с противоположной позиции» и «Что бывает одновременно...». Выяснилось, что успешность выполнения заданий каждой из них друг другу не соответствует. Это свидетельствует о том, что избранные методики опираются на разные механизмы, характеризуя в одном случае развитие формального интеллекта, а в другом – диалектического мышления. Видимо, оба они участвуют в развитии субъектности дошкольников. Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения этой проблемы.

Ключевые слова: диалектическое мышление, формальный интеллект, развитие субъектности дошкольника, восприятие пространственных отношений.

Проблема

Образовательный процесс в дошкольном учреждении организован как выполнение действий по образцу, принятому как идеальная культурная форма [6]. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности включает в себя семь стадий: 1) потребность, превращаемая в мотив; 2) восприятие, обеспечивающее формирование представления о действии-образце, т. е. его перцептивной модели; 3) подражательное выполнение действия-образца; 4) произвольное выполнение действия-образца, но внешнем регуляторном контроле со стороны педагога или другого человека; 5) произвольное выполнение действия-образца на основе внутреннего регуляторного контроля; 6) выполнение регуляторного контроля по отношению к другому субъекту выполнения действия-образца; 7) использование освоенного действия-образца в качестве субъективного средства творческого самовыражения или же освоения нового, более сложного действия-образца [3].

Процесс становления субъектности предполагает опору на диалектическое мышление, задающее поле возможного действия, в пространстве которого реализуется субъектность. В контексте сказанного можно полагать, что овладение действием-образцом имеет диалектический характер и требует в развитии ребенка определенного уровня его готовности осуществлять диалектические операции (объединение, опосредствование, обращение и превращение). Чтобы овладеть в ходе обучения действием-образцом, ребенок должен понять, что выполнение этого действия требует от него одновременного выполнения исполнительской и регуляторной составляющих действия-образца. И прежде чем он этому научится, образец выступает для ребенка как заданная норма, которая, в свою очередь, поддерживается формально-логическими интеллектуальными структурами. Более того, ребенок должен понять, что осваиваемое действие-образец состоит из исполнительской и регуляторной составляющих, то есть из двух как бы противоположных действий: исполнительского действия и регуляторного действия по контролю и коррекции правильности его выполнения. Соответственно, это требует формирования у ребенка способности быть одновременно субъектом двух этих действий, опираясь на две формы мышления: формально-логическую и диалектическую. Единство и противоположность исполнительского и регуляторного компонентов позволяют говорить, о том, что процесс обучения (овладения) требует от ребенка и формального, и диалектического мышления. Остановимся на этом подробнее.

Заметим, что согласно экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности первые три стадии не требуют от ребенка (кстати, и от педагога) осознанного расщепления дей-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ), проект №16-06-99241.

ствия-образца на исполнительский и регуляторный компоненты. Можно ожидать, что в этом случае доминирует формальная репрезентация образца. Лишь на четвертой стадии ребенок должен понять и начать учиться быть одновременно в двух ипостасях: субъекта исполнения действия-образца и субъекта регуляторного контроля. По типологии диалектических действий ребенка [2] это соответствует действиям объединения и опосредования. Первое из них направлено на выделение противоположностей в анализируемом явлении, в данном случае – на выделение регуляторной составляющей при выполнении действия-образца в дополнение и в противоположность его исполнительской составляющей. Второе – на поиск таких целостностей (объектов, понятий, условий, явлений и т. п.), которые характеризуются наличием заранее определенных противоположностей [2]. В данном случае речь идет о понимании того, что, несмотря на свою противоположность, исполнение действия-образца и его регуляторный контроль представляют собой единое, целостное действие.

Исходя из вышеизложенного, цель данного исследования состоит в проверке возможности использования методических средств изучения формального и диалектического мышления у дошкольников как методического инструментария для эмпирического изучения стадий становления субъектности у детей дошкольного возраста. Перед нами стояла задача попытаться соотнести в логике становления субъектности возможности применения дошкольниками когнитивных механизмов, опирающихся на формальные и диалектические структуры.

Развитие формального интеллекта ребенка-дошкольника на дооперациональной стадии Ж. Пиаже связывал с общей характеристикой – эгоцентризмом. Вот одна из характерных экспериментальных ситуаций, демонстрирующих данную особенность мышления ребенка, которые предлагались детям этого возраста. Ребенку давали задание «смотреть на некоторую сцену из данной точки А и одновременно представить себе, как она выглядит с другой точки зрения – В (например, расположенной сзади от раздражителя)» [5. С. 209]. В ходе анализа этого задания можно увидеть, что ребенку предлагалось, например, мысленно посмотреть на ситуацию с противоположной точки зрения. Это можно интерпретировать двояко: либо, согласно Ж. Пиаже, как ситуацию, связанную с развитием формального мышления; либо как ситуацию, в которой ребенок решает диалектическую задачу. Иначе говоря – как ситуацию, связанную с применением диалектического мышления.

Включать вопросы диалектики в дискурс по развитию формального интеллекта, на наш взгляд, правомерно: поскольку в зарубежной психологии анализ процессов диалектического мышления находится под большим влиянием работ Ж. Пиаже. Рассматривая формирование интеллекта как становление формально-логических структур [4], он выделял и диалектические моменты, подчеркивая, что диалектика есть генетический аспект любого равновесия [9; 10]. Существенный вклад в проблематику диалектического мышления внес также К.Ф.Ригель [10], считавший, что взрослый человек в своей жизни сталкивается с очень сложными вопросами, а потому достижение интеллектуальной вершины предполагает развитие не только формально-логического, но и диалектического мышления, в связи с чем оно стало рассматриваться как постформальная стадия развития интеллекта. М. Бессечез, известный современный исследователь диалектического мышления предлагает рассматривать его как творческий процесс, позволяющий преодолеть равновесное состояние системы знаний и пробиться через него к новым знаниям [7]. Таким образом, в зарубежной психологии диалектическое мышление стало интерпретироваться как структура, имеющая позднее происхождение в онтогенетическом ряду.

В наших исследованиях [1] показано, что диалектическое мышление, понимаемое как инструмент оперирования отношениями противоположности, начинает складываться уже в дошкольном возрасте. Один из вопросов в связи с проблемой развития формального интеллекта заключается в том, чтобы определить соотношение развития формального и диалектического мышления: действительно ли, как отмечал Ж. Пиаже, приобретения в становлении формального интеллекта находят соответствующее отражение в развитии диалектического мышления и наоборот.

Методика

Для исследования поставленного вопроса детям дошкольного возраста были использованы две методики. Методика 1: «Восприятие пространственных отношений с противоположной позиции» представляла собой модификацию одного из заданий, описанных в исследованиях Ж. Пиаже. Экспериментатор просил ребенка представить расположение группы объектов с противоположной точки зрения. С этой целью параллельно краю стола, у которого находился ребенок, в линию располагались три объекта: чайник, чашка и ложка. Выбор объектов обусловлен асимметричным характером их

строения. В отличие от ситуации, предлагавшейся Ж. Пиаже, ребенок должен был нарисовать объекты так, как их «видит» кукла, которая находилась перед ним с противоположного конца стола. Своеобразие ситуации заключалось в том, что, если ребенок правильно выполнял задание, он должен был нарисовать объекты в противоположном воспринимаемому слева направо порядке расположения. Кроме того, каждый из объектов следовало повернуть на 180°. Такой подбор объектов позволял количественно оценить выполнение задания. Система оценивания успешности выполнения задания представлена в табл. 1.

Таблица 1

Оценка успешности выполнения задания методики «Восприятие пространственных отношений с противоположной позиции»

№	Особенности рисунка	Оценка (в баллах)
1	Изображение объектов соответствует видимому ребенком расположению	0
2	Порядок изображения объектов неправильный, но не соответствует видимому ребенком расположению	1
3	В рисунке один из объектов повернут на 180°	1
4	В рисунке два объекта повернуты на 180°	2
5	В рисунке порядок объектов изменен на противоположный, но сами объекты остались без поворота на 180°	2
6	В рисунке три объекта повернуты на 180°	3
7	Объекты на рисунке изображены в правильном с противоположной точки зрения порядке	5

Как видно из табл. 1 ребенок мог получить за выполнение рисунка от 0 до 5 баллов.

Методика 2 представляла разработанную ранее методику [2] «Что может быть одновременно?». Ребенку задавались вопросы, что может быть одновременно: и черным и белым? и легким и тяжелым? и большим и маленьким? и живым и неживым? и тем же самым и другим?

Такое задание позволяет диагностировать успешность выполнения детьми действия диалектического опосредствования, направленного на поиск объекта, обладающего взаимоисключаемыми, противоположными свойствами. Действие диалектического опосредствования представляет собой важный элемент механизма диалектического мышления.

Система оценивания успешности выполнения задания представлена в табл. 2.

Таблица 2

Оценка успешности выполнения действия диалектического опосредствования

№	Особенности ответа ребенка	Оценка (в баллах)
1	Ребенок дает ответ, в котором каждая из противоположностей отнесена к другому объекту (гантели легкие, а гиря тяжелая)	0
2	Ребенок дает ответ, в котором каждая из противоположностей отнесена к одному и тому же объекту, но представляет либо одну из частей его (пингвин – спина черная, живот белый), либо одно из его состояний (дерево живое, а когда его распиливают – неживое)	1
3	Ребенок дает ответ, в котором обе противоположности характеризуют объект в целом (каждая из двух одинаковых фотографий и та же самая и другая)	2

Минимальная оценка, которую мог получить ребенок за ответы на пять вопросов, составляла 0 баллов, максимальная – 10 баллов.

Выборка

В исследовании участвовали дошкольники средней, старшей и подготовительной групп трех детских садов города. Всего в обоих заданиях участвовало 69 детей. Средний их возраст составил 6 лет 1 месяц. Выборка включала 31 мальчика и 38 девочек.

Результаты

Прежде всего отметим, что выполнение рисунков детьми характеризовалось техническими различиями (в зависимости от развития навыков рисования). Однако в каждой из возрастных групп обнаружены сходные по структуре рисунки. Были дети, которые воспроизвели рисунки, соответствующие не противоположной позиции, а той, которую занимал сам ребенок. Другими словами, они воспроизвели ответы, описанные Ж. Пиаже. Приведем примеры таких рисунков.

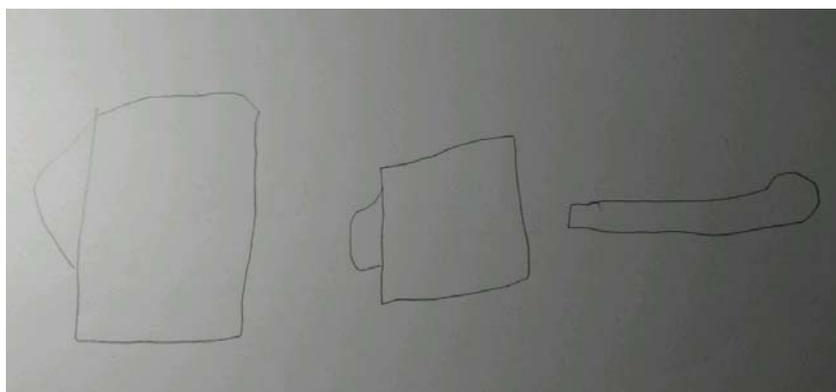


Рис. 1. Рисунок ребенка средней группы детского сада (А.: 4; 11)



Рис. 2. Рисунок ребенка старшей группы детского сада (И.: 5; 10)

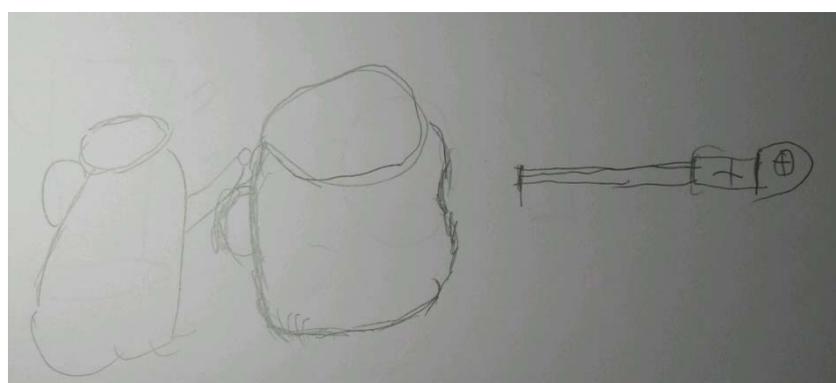


Рис. 3. Рисунок ребенка подготовительной группы детского сада (А.: 6; 8)

Приведенные рисунки отличаются по характеру исполнения, однако структурно они совпадают: в них передана сходная эгоцентрическая позиция, согласно которой кукла, расположенная напротив ребенка «видит» объекты так же, как сам ребенок.

Рис. 4 и 5 отражают попытки преодоления пространственного эгоцентризма ребенком средней и подготовительной групп детского сада. Объединяет их то, что в обоих случаях дети ограничились изменением положения всего одного элемента вместо изменения расположения всех трех объектов. Приведенные рисунки указывают на то, что во всех возрастных группах детского сада есть дети, испытывающие сходные трудности репрезентации пространственных отношений между объектами.

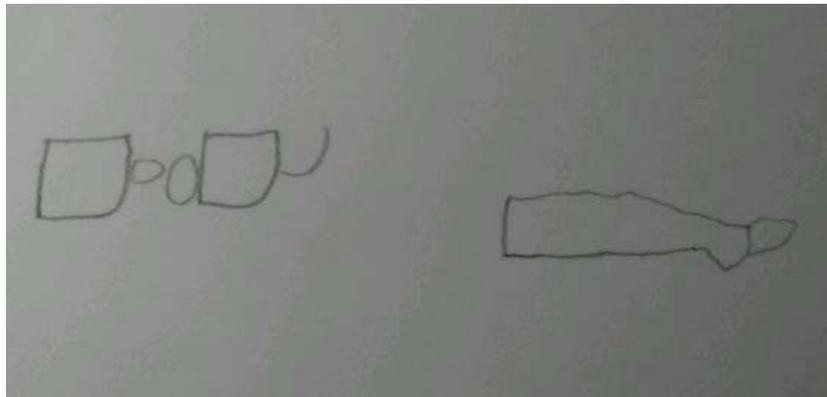


Рис. 4. Рисунок ребенка средней группы детского сада (А.: 4; 9)

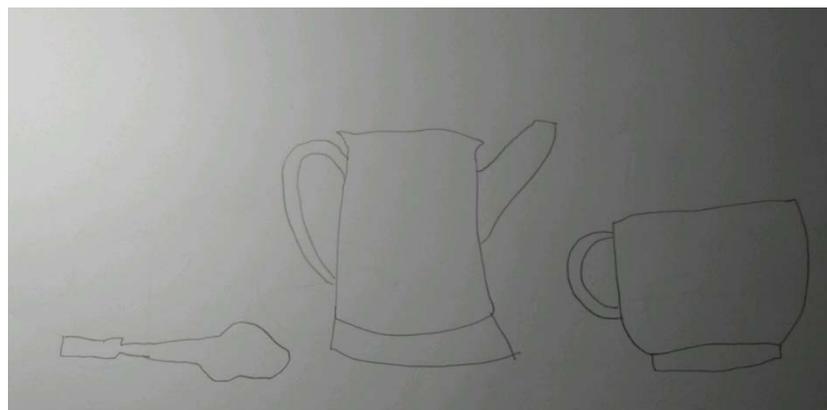


Рис. 5. Рисунок ребенка подготовительной группы детского сада (В.: 6; 5)

Этот вывод подтверждается и другими рисунками. Так, встречаются дети, в рисунках которых порядок объектов изменен на противоположный, но сами объекты остались без поворота на 180° (рис. 6).

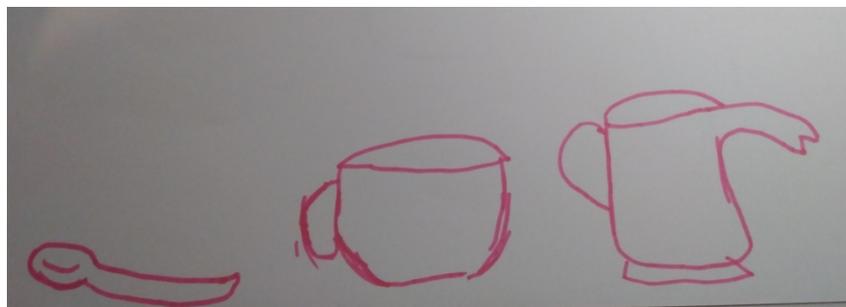


Рис. 6. Рисунок ребенка старшей группы детского сада (Л.: 5; 10)

На рис. 7 видно, что ребенок поменял порядок расположения объектов и смог развернуть чашку, однако остальные объекты (чайник и ложку) не развернул. Это изображение говорит о сложности представления пространственного расположения с противоположной позиции детьми дошкольного возраста.

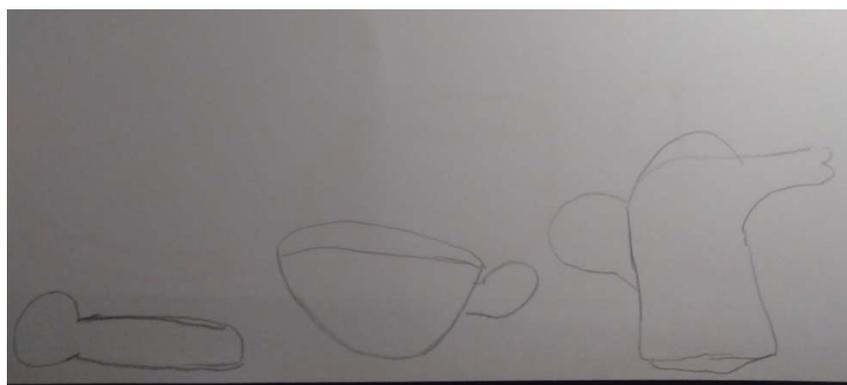


Рис. 7. Рисунок ребенка подготовительной группы детского сада (В.: 7; 0)

Таблица 3

Средние значения оценки успешности выполнения рисунков (в баллах)

№	Группа д/с	Значение в баллах
1	Средняя	0,81
2	Старшая	0,78
3	Подготовительная	1,39

Как видно из табл. 3, успешность выполнения задания повышается к концу дошкольного возраста, что соответствует концепции операционального развития интеллекта Ж.Пиаже.

Рассмотрим результаты выполнения дошкольниками задания 2, в котором дети отвечали на вопросы: «Что может быть одновременно и черным и белым? И легким и тяжелым? И большим и маленьким? И живым и неживым? И тем же самым и другим?». Ответы были нескольких типов. На вопрос, «что бывает одновременно и черным и белым?», дети дали ответы нескольких типов, различавшихся структурой связи противоположностей «белое–черное» с объектами. К первому типу мы отнесли ответы, в которых первая противоположность характеризовала один объект, а вторая – другой. Мы назвали такие ответы «разноположенными», имея в виду, что каждая противоположность связана со своим объектом. Для примера приведем следующие ответы: «Есть черная краска, и есть белая краска», «Ночь черная, а снег – белый», «Снег белый, а земля черная» и т. д. Подобные ответы встречались у детей всех возрастных групп.

Во вторую группу (второй тип) вошли ответы, в которых противоположности были отнесены детьми к одному и тому же объекту, но оставались изолированными, не вступая во взаимодействие. Такие ответы мы назвали «условным» опосредствованием на том основании, что противоположности не вступают во взаимодействие и не образуют новых качественных свойств объекта, продолжая существовать в нем изолированно. Однако в этих ответах передавалась попытка решения задачи на опосредствование. К примеру, такие ответы: «Черное платье с белыми точечками», «Небо, потому что есть облака белые и черные», «Панда, она с белым и черным», «Мяч, на нем и белые, и черные кусочки» и т. д.

К третьему типу мы отнесли ответы, в которых обе противоположности характеризовали один и тот же объект, который может находиться в противоположных состояниях. Такие ответы были названы «трансформации»: «Земля летом черная, зимой – белая», «Забор был черный, покрасили – белый», «Волк зимой черный, летом – белый» и др.

На вопрос: «Что может быть одновременно и легким и тяжелым?» – были обнаружены сходные по структуре ответы дошкольников. Среди них встречались разноположенные ответы («Змей легкий, гантели тяжелые», «Слива легкая, телевизор тяжелый» и др.), ответы с условным опосредствованием («Воздух, бывает с пути сносит, или вообще не чувствуется»), ответы трансформации («Сумка бывает легкая, а бывает тяжелая», «Вода, если много набрать, будет тяжелая; если мало – легкая» и т. д.).

Один ребенок подготовительной группы (В.: 6;5) дал ответ четвертого типа – *опосредствование*: «Если взять камень и шарик, и камень положить в шарик, то он будет чуть-чуть летать и опускаться». В этом ответе отчетливо представлено решение диалектической задачи на опосредствование.

Действительно, рассматривая противоположности «легкое – тяжелое», ребенок связал их с разными объектами как разноположенные (шарик легкий, камень тяжелый). Однако он не остановился на этом, а предложил вариант их взаимодействия. В результате чего, по его мнению, можно достичь нового качества, т. е. быть одновременно и легким и тяжелым.

В ответах на вопрос: «Что может быть одновременно и большим и маленьким?» – были получены сходные результаты. Среди ответов детей были обнаружены разноположенные: «Стол большой, игрушка маленькая», «Муравей маленький, грузовик большой», «Мышка маленькая, бегемот большой» и др.

Интерес представляют два ответа с успешным решением задачи на опосредствование. Один из них: «И большая и маленькая – это матрешка. У нее внутри маленькая» (М.: 5;8). Как видно из ответа, решение диалектической задачи было аналогичным решению, предложенному ребенком (В.: 6;5) при ответе на предыдущий вопрос. В этом случае противоположности «большой – маленький» были сначала разноположены, т. е. связаны с большой и маленькой матрешкой соответственно, а затем представлено их взаимодействии, когда одна находится внутри другой.

В качестве второго рассмотрим следующий ответ: «И большой и маленький человек, потому что он растет» (М.: 5; 10). В этом ответе представлены, на наш взгляд, более сложные отношения между объектом и противоположностями. Строго говоря, для того, чтобы расти, нужно обладать двумя свойствами: быть не выросшим, т. е. маленьким, и одновременно иметь возможность стать большим. Более того, нужно не только иметь такую возможность, но и необходимо ее реализовывать, т. е. становиться большим, постоянно преодолевая состояние быть маленьким. Таким образом, в данном ответе представлен процесс взаимодействия противоположностей путем постоянного преодоления одной противоположности другой. Метафорически этот процесс можно представить как сгорание одной противоположности в другой.

В ответах на вопрос: «Что может быть одновременно и живым и неживым?» – были получены аналогичные результаты. К разноположенным мы отнесли ответы: «Живая корова, а яблоко неживое», «Человек живой, а подушка неживая», «Неживое – мячик, а живое – это люди» и т. д.

К условному опосредствованию мы отнесли ответ «Вода бывает живая и мертвая». Здесь противоположности «живая вода» и «мертвая вода» связаны с общим для них объектом вода, но существуют изолированно.

В качестве *трансформаций* мы рассмотрели следующие ответы дошкольников: «Дерево живое. Умирает, становится неживое», «Если мышь убить, тогда она неживая», «Змея бывает живой, когда ее задушить, станет неживой» и др.

Также обнаружены ответы, в которых отражено решение задачи на опосредствование. В одном из ответов ребенок (Н.: 5; 11) назвал «Будильник, который бегаёт. В мультфильме». Здесь нужно обратить внимание на то, что нарисованные персонажи мультфильма неживые, но благодаря анимации они «оживают», продолжая оставаться нарисованными, неживыми.

Интересен другой ответ (В.: 6; 4): «Животное, которое притворяется мертвым, и живое и неживое». В этом ответе ребенок передал отношение опосредствования с помощью раскрытия через противоположности понятия «притворяется», которое в своем определении содержит противоположности, отражающие отношения между внешностью объекта и его скрытыми свойствами.

На вопрос «Что может быть одновременно и тем же самым и другим?» были получены аналогичные по структуре ответы. Здесь обнаружены также ответы типа условного опосредствования и трансформации: «Обычный стул и кукольный стул», «Человек изменился, стал добрым», «Робот превратился в автомобиль», «Человек-паук» и др.

Были обнаружены ответы, в которых была решена задача диалектического опосредствования: «Две мышки. Каждая похожа и другая», «Две одинаковые фотографии», «Человек в зеркале и перед зеркалом», «Два одинаковых цветка» и др.

Таблица 4

Средние значения оценки успешности ответов на вопросы (в баллах)

№	Группа д/с	Значение в баллах
1	Средняя	1,89
2	Старшая	1,62
3	Подготовительная	3,11

Результаты, отражающие успешность выполнения детьми трех возрастных групп детского сада представлены в табл. 4.

Отвечая на поставленный в исследовании вопрос о соотношении развития формального и диалектического мышления («Действительно ли становление формального интеллекта связано с развитием диалектического мышления?»), мы обратили внимание на сходное распределение средних значений успешности выполнения заданий, представленных в методиках 1 и 2 (см. табл. 3, 4). Однако, как показали результаты обработки, между данными, показывающими успешность выполнения задания методики «Восприятие пространственных отношений с противоположной позиции», и данными, отражающими успешность выполнения заданий методики «Что может быть одновременно?», отсутствует значимая корреляционная зависимость.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на выявление роли формального интеллекта и диалектического мышления в становлении субъектности детей дошкольного возраста. С этой целью были использованы две методики. Одна из них представляла собой задание на выявление пространственного эгоцентризма по Ж. Пиаже в модификации Н.Е. Веракса. Вторая методика, разработанная Н.Е. Веракса, позволяла определять успешность развития одного из существенных компонентов диалектического мышления действия диалектического опосредствования.

Полученные результаты показали, что эти методики могут быть использованы для изучения поставленного вопроса применительно к детям дошкольного возраста. Было установлено, что дошкольники с разной степенью успешности выполняют предложенные задания. Успешность выполнения заданий развивается в целом к концу дошкольного возраста. Корреляционной связи между успешностью выполнения заданий по двум методикам установлено не было.

Полученные результаты позволяют предположить, что в дошкольном детстве в процессе становления субъектности участвуют два типа интеллектуальных механизмов. Один связан с развитием формального интеллекта, а другая – с развитием диалектического мышления, понимаемого как оперирование отношениями противоположности в различных ситуациях. Для проверки гипотезы необходимы дальнейшие исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веракса Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 135-139
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006.
3. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. М.: ПИ РАО, СПб.: Нестор-История, 2014.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М.: Просвещение, 1969.
5. Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967.
6. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001.
7. Basseches M. Dialectical thinking and adult development. Norwood, N.J.: Ablex, 1984.
8. Basseches M. The development of dialectical thinking as an approach to integration // Integral Leadership Review. 2005. № 1. P. 47-63.
9. Piaget J. Las formas elementales de la dialectica. Barcelona, 1982.
10. Riegel K.F. Dialectic operations: The final period of cognitive development // Human Development. 1973. № 16. P. 346-370.

Поступила в редакцию 17.10.17

N.E. Veraksa, D.A. Turebaev

THE ROLE OF FORMAL AND DIALECTICAL THINKING COMPONENTS IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLER'S SUBJECTIVITY

The article is devoted to the role of the components of formal and dialectical thinking in the development of the subjectivity of preschool children. The relevance of the work is due to the fact that, according to modern studies of dialectical thinking of adults, the latter is considered as a postformal stage of intelligence development. At the same time, the initial forms of dialectical thinking are already found in preschool children. The research is based on the application of two

methods: "Perception of spatial relations from the opposite position" (based on J. Piaget studies) and "What happens simultaneously" (N. Veraksa). It turned out that the success of fulfilling the tasks of the one method does not correspond to the success of fulfilling the tasks of the other method. The received data testify the fact that the fulfillment of tasks proposed to children within each of the methods relies on different mechanisms: in one case they characterize the development of formal intelligence, in the other – dialectical thinking. Apparently, they both participate in the development of the subjectivity of preschoolers. The results indicate a need for further study.

Keywords: dialectical thinking, formal intellect, development of preschool subjectivity, perception of spatial relations.

Веракса Николай Евгеньевич,
доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник
ФГБНУ «Институт изучения семьи и детства
Российской академии образования»
105062, Россия, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
E-mail: neveraksa@gmail.com

Veraksa N.E.,
Doctor of Psychology, Full Professor,
Leading Research associate
Institute of Family and Childhood Researches
of the Russian Academy of Education
Makarenko st., 5/16, Moscow, Russia, 105062
E-mail: neveraksa@gmail.com

Туребаев Дастан Арыстанович,
соискатель кафедры психологии образования
факультета педагогики и психологии
Московский педагогический государственный университет
119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
E-mail: dastan.turebaev@mail.ru

Turebaev D.A.,
Applicant at Department of Educational Psychology,
Faculty of Pedagogy and Psychology
Moscow Pedagogical State University
Malaya Pirogovskaya st., 1/1, Moscow, Russia, 119991
E-mail: dastan.turebaev@mail.ru