

Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности

д.психол.н. проф. Панов В.И.

Университет машиностроения, ФГНУ «Психологический институт» РАО
ecovip@mail.ru

Аннотация. В статье обозначены понятийный, диагностический и теоретико-методологический парадоксы, которые заставляют поставить вопрос о единой природе одаренности. В качестве ответа предлагается эконсихологический подход к одаренности, позволяющий представить развитие одаренности как переход одаренности из потенциальной формы в явную одаренность индивида. Выделены семь этапов становления субъектности индивида как субъекта одаренности определенного вида.

Ключевые слова: одаренность, парадоксы, эконсихологический подход, субъектность, развитие, этапы.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ (проект №14-06-00576а).

Понятийный парадокс одаренности заключен в самом слове «одаренность». Все признают, что одаренность – это «дар» (от Бога, от природы, от родителей...), но «дар» – это ненаучное понятие.

Обычно под одаренностью понимают более раннее и более высокое развитие каких-либо способностей данного индивида (чаще всего речь идет о детях) по сравнению с другими индивидами того же возраста и социокультурной группы. Но, как справедливо отмечала О.М. Дьяченко [14], не всегда понятно, какими причинами это обусловлено. То ли природными данными этого ребенка (одаренность от природы), то ли тем, что его натренировали любящие родители, то ли возрастными особенностями, когда дети дошкольного возраста благодаря высокому уровню развития образных компонентов интеллекта, характерному для этого возраста, справляются с тестами, рассчитанными на детей более старшего возраста, и т.д.? «И что стоит за подобным переходом к высшей ступени: быстрое, но полноценное проживание своего возраста или пропуск существенных этапов возрастного развития, который потом может проявиться в угасании рано обнаруженной одаренности» [там же, с.5].

При работе с одаренными детьми постоянно возникают педагогические и психологические трудности, обусловленные **разнообразием видов одаренности**, включая возрастную и скрытую одаренность, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, вариативностью современного образования.

С педагогической точки зрения одаренные дети (подростки, юноши, девушки) – это дети, которые по уровню развития своих способностей явно выделяются среди своих сверстников или в среде своей социальной группы. Это могут быть общие способности (за что не возьмется – все у него/нее получается) и специальные способности (по всем предметам троечник, а вот по математике любую задачу решит, или лучше всех стихи сочиняет, или рисует, или в хоккей играет). Это могут быть творческие способности (все-то он/она сочиняет, придумывает что-то). Это могут быть также лидерские способности (вожак, неформальный лидер в классе), психомоторные (легкоатлетические, гимнастические), технические, компьютерные, музыкальные, экологические (природу любит, животных) и другие виды способностей, необходимые для жизни в человеческом обществе [10, 11, 23, 31].

Один из ведущих специалистов по одаренности Н.С. Лейтес [9] выделил три категории одаренных детей:

- 1) дети, для которых характерны ускоренное умственное развитие, опережающее на несколько лет физический возраст, а также поразительная умственная активность, ненасыщаемость познавательной потребности;
- 2) дети, для которых характерна ранняя умственная специализация, т.е. при обычном общем уровне развития интеллекта у этих детей обнаруживается особая предрасположенность к какой-нибудь отдельной области науки или техники. Именно в этой области они значительно превосходят своих сверстников по успешности обучения, в то время как другие

разделы школьной программы могут вызывать у них затруднения;

3) дети с отдельными признаками незаурядных способностей.

Существенно, что по своей природе одаренность имеет системный, динамический и индивидуальный характер. Последнее весьма часто проявляется в гетерохронности (разновременности, различном темпе) развития разных сфер психики и в так называемой диссинхронии развития одаренных детей, когда имеет место сочетание опережающего темпа развития одних сфер психики (например, интеллектуальной) по сравнению с другими сферами психики (например, личностной). Важно также отметить, что медлительность и плохая успешность в школьном обучении отнюдь не являются признаками того, что данный ученик не может быть одаренным. Одаренность в этом случае может иметь скрытый, потенциальный характер [1, 25, 34].

Очень часто развитие одаренных детей связывают с ранним (уже в дошкольном возрасте) обнаружением ее признаков [11]. И это правильно. Вместе с тем, умственная одаренность, талант к наукам может быть и у тех, у кого в школьные годы, казалось бы, не было оснований это предполагать. Почему возможно такое? Во-первых, вероятно, зачастую признаки одаренности просто не удается разглядеть: и педагоги, и психологи еще многого не знают и не умеют. Во-вторых, дремлющие способности могут быть разбужены, они могут как бы вспыхнуть и разгореться при удачном индивидуальном подходе, при более благоприятных обстоятельствах. В-третьих, одаренность нередко обнаруживается на более поздних возрастных этапах, что может быть и генетически обусловлено. В-четвертых, разнообразие профессий столь велико, что никем не замечаемое и не ценимое своеобразие возможностей ребенка может в дальнейшем, в условиях определенной деятельности, оказаться социально особенно ценным, подняться в ранг одаренности. В-пятых, развитие способностей, творческие проявления в огромной степени зависят от формирующихся с годами черт характера, всего склада личности, а также от особенностей реализации компенсаторных механизмов и т.д. [1, 9, 17, 23, 25, 31].

Несмотря на концептуальные различия в подходах к явлению одаренности, разные специалисты сходятся в том, что на самом деле понятия "одаренные ученики", "выдающиеся дети" – весьма условные [25]. Этими терминами (например, применительно к умственной сфере школьников) обозначают учеников с необычно ранним умственным "подъемом", с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств, с признаками благоприятных предпосылок развития научного таланта. Но поскольку речь идет о детях, все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного: проявившиеся особенности могут не получить ожидаемого развития, остаться нереализованными [9].

Вместе с тем подлинные способности других детей могут находиться как бы в скрытом состоянии и обнаружиться лишь впоследствии, что является опровержением отрицательного прогноза, если он был сделан.

Согласно «Рабочей концепции одаренности Минобразования РФ»: *«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» ... «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности»* [25, с. 5].

Надо подчеркнуть, что это «рабочие» определения, с которыми согласно большинство специалистов по одаренности, каждый из которых при этом может придерживаться своего, собственного понимания и определения одаренности.

Диагностический парадокс: вслед за Б.М. Тепловым [30] все признают, что одаренность не сводится к способностям, но практически вся диагностика одаренности и одаренных детей построена на оценке уровня развития тех или иных способностей.

Выявление (идентификация) одаренности представляет собой особую проблему, т.к.

несмотря на эффективность психометрических тестовых методик, ни одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной уверенности в надежности оценки одаренности [25].

И, тем не менее, несмотря на это, имеет место парадоксальная ситуация, когда выявление одаренных детей (идентификации одаренности) в эмпирическом и, соответственно, методическом планах строится как выявление уровня (или же прогноза) развития именно способностей. Причем способностей общих и способностей специальных, различаемых как в функциональном плане (сенсомоторных, перцептивных, мнемических, мыслительных, коммуникативных, творческих и т.п.), так и по основным видам деятельности (математические, музыкальные, научные, литературные, художественные и т.д.).

Следующий парадокс проблемы одаренности состоит в том, что одаренность предстает перед исследователем в форме результата (продукта) психического развития конкретного индивида, представленного «в материале» деятельности конкретного вида. Как уже говорилось, в эмпирическом плане о наличии мы судим по успешности выполнения того или иного вида деятельности, т.е. по продукту выполняемой деятельности. При этом процессуально-порождающая сторона психических процессов и состояний, обуславливающих успешность/неуспешность выполнения заданной деятельности, остается скрытой от непосредственного наблюдения и анализа. Более того, она оказывается вне рамок предмета нашего анализа. В наибольшей мере это, конечно, относится к скрытой (потенциальной) одаренности (в данном случае для упрощения изложения я не делаю различия между скрытой и потенциальной одаренностью, хотя это различие имеется [25]) и, соответственно, способностям [17].

И это естественно, поскольку формирование и развитие психических процессов и способностей человека происходит через освоение им разных видов деятельности, т.е. деятельности практической или теоретической по своему характеру, но направленной вовне, на изменение окружающего предметного мира (О деятельности, направленной на изменение самого себя, мы в данном случае не говорим, потому что она является вторичной по отношению к внешне-предметной деятельности. Способности человека первоначально проявляются и формируются именно через взаимодействие с окружающим предметным миром, и лишь затем эти способности рефлексивно могут быть использованы человеком для анализа самого себя и своих способностей и овладения психологическими методами изменения самого себя (саморазвития). Иногда способности такого рода называют аутопсихологической компетентностью). И потому указанные процессы и способности развиваются и предстают в опредмеченной форме, “в материале” данной деятельности, в то время как их собственная (процессуально-порождающая) природа как психического процесса остается скрытой предметным содержанием (“материалом”) этой деятельности.

По этой причине диагностические методы (в том числе и тесты), построенные по принципу оценки достижения результатов в том или ином виде деятельности, могут фиксировать только продуктивный уровень диагностируемой способности. В то время как процессуальная сторона этой способности, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается “вне поля зрения” подобных методик.

Однако, надеюсь, никто не будет спорить, что «психика» и «деятельность» – это разные категории, обозначающие различные виды объективной и психической реальности как объекта и предмета изучения. При этом «способности» принадлежат психике как одно из ее частных проявлений (частных форм), но для их оценки и диагностики мы используем другую реальность – «деятельность». Если речь идет о диагностике, то в логическом плане при выполнении определенных условий это допустимо и правильно. Но дает ли нам такая логика возможность проникнуть в природу способностей (и одаренности тоже) как психической реальности и разработать адекватную этой природе теорию развития одаренности и способностей?

Теоретико-методологический парадокс: все признают, что одаренность – это системное и в этом смысле целостное качество психики, однако теоретические подходы к пониманию одаренности построены на разных теоретических и эмпирических основаниях. Вследствие чего каждый подход «высвечивает» в одаренности только одну из сторон ее проявления, фиксирует в ней только отдельную ее часть – ту часть, которая соответствует теоретическим и методическим рамкам данного подхода.

Исторически так сложилось, что собственно одаренностью как самостоятельным предметом исследования в психологии занимались единицы. В то время как специалистов и, соответственно, направлений изучения одаренности в настоящее время насчитываются сотни, а может быть и тысячи. Дело в том, что проблематику одаренности разрабатывают специалисты из разных предметных областей психологии в разных предметных областях психологии. Так, А.М. Матюшкин и А.В. Брушлинский – специалисты по мышлению, А.А. Мелик-Пашаев – по художественному творчеству, Д.Б. Богоявленская – специалист по творческому интеллекту, Б.М. Теплов, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин – по психологии способностей, и т.д. И это нормальное развитие науки, когда происходит расширение сферы применения методов, наработанных в одной психологической проблематике на другие. Но дело в том, что каждый из этих специалистов входит в проблематику одаренности со своим представлением о психике (парадигмой) как предмете исследования и со своими, соответствующими этому представлению методами ее изучения. Каждый из таких подходов, конечно же, обоснован теоретически и методологически, а также оснащен соответствующим методическим инструментарием, но вследствие различия в исходных позициях каждый подход (конечно же, есть более подробные обзоры разных подходов к одаренности и разных ее моделей [8, 13-17, 23-26, 28, 31-38 и др.]) «высвечивает» в одаренности только одну из сторон ее проявления, фиксирует в ней только отдельную ее часть – ту часть, которая соответствует теоретическим и методическим рамкам данного подхода. При этом, как отмечалось выше, все специалисты сходятся во мнении, что одаренность не сводится только к интеллекту, или только к мотивационной сфере личности, или только к креативности (творчеству) и т.д. Однако независимо от этого общего мнения, одаренность как целостное, системное качество психики оказывается в ходе самой постановки проблемы расчлененной и ограниченной рамками той или иной конкретной научно-психологической парадигмы [17].

Например, представление об интеллектуальной или академической одаренности базируется на тех теоретических построениях, которые были разработаны при изучении мышления и умственного развития. Однако единая теория мышления до сих пор не разработана, а психологические представления о мыслительных процессах, условиях и закономерностях их развития в учебном процессе далеко не совпадают друг с другом. Достаточно сравнить подходы к умственному развитию, разработанные Н.А. Менчинской [12] и В.В. Давыдовым [5], А.М. Матюшкиным (1972, 1989) и Я.А. Пономаревым [22], Дж. Гилфордом (J. Guilford) [39] и другими. Нельзя также не отметить, что понятия «мышление» и «интеллект» не являются синонимами, поскольку обозначают несколько отличающиеся друг от друга психические реальности. Тем не менее, в проблематике способностей и одаренности эти понятия нерелевантно все чаще используются именно как синонимы. В итоге происходит своеобразная логическая редукция одаренности как системного качества психики данного ребенка к той или иной ее психологической составляющей.

Естественно, возникает проблемный вопрос: если одаренность не сводится ни к одному из своих феноменологических (продуктных, частных) проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психологической природе одаренности, т.е. о наличии такой психической реальности, которая лежит в основе ее разноликих проявлений в развитой, феноменологической форме, хотя и не сводится ни к одной из них?

Оказывается, да, такой вопрос и, соответственно, подход к одаренности возможны, если в качестве исходного основания для анализа феномена одаренности принимается не данность способностей, проявляющихся в том или ином уровне достижений, а ее (одаренности)

становление как проявление творческой природы психики (речь идет именно о творческой природе развития психики как природной формы бытия, которая, естественно, проявляется в творческой активности человека, но не ограничивается ею и не сводится к ней). При таком подходе одаренность выступает как психическая реальность, которая, проходя разные этапы своего становления, обретает высокую степень и индивидуальную форму своего проявления в психике конкретного человека посредством его взаимодействия с окружающей средой [16].

В качестве такого подхода предлагается экопсихологический подход к развитию психики [17], согласно которому одаренность рассматривается как процесс и продукт актуализации творческой природы развития психики в виде психических процессов (например, абсолютный музыкальный слух), психических состояний (всем известно состояние озарения «Эврика!»), такой черты личности индивида (структуры его сознания, если хотите), которая выражается в постоянной потребности в проявлении своей одаренности, которая антиципирует восприятие, мышление, переживания и поведение данного индивида («подчиняет их себе») и которая поэтому выступает ведущим фактором (стимулом) его психического развития.

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику развиваемого нами экопсихологического подхода к развитию одаренности:

- одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так и в форме возможности (скрытая и потенциальная одаренность);
- актуализация творческой природы психики в виде одаренности возможна лишь при наличии природных и социальных условий, обеспечивающих ее проявление в форме природных задатков, склонностей и способностей. Понятно, что эти условия могут как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и, напротив, создавать внешние или внутренние барьеры для ее проявления и развития;
- единицей анализа развития одаренного ребенка должна выступать ситуация развития как система, взаимодействующими компонентами которой являются в равной мере ребенок с его природными задатками и склонностями, с одной стороны, и, с другой стороны, семейные, образовательные и иные социальные условия;
- ситуация развития одаренности должна выстраиваться таким образом, чтобы способствовать проявлению интереса и способностей, а затем превращению одаренности в ведущую структуру сознания (черту личности) одаренного ребенка. Общая логика такова: от одаренности в виде психического процесса к одаренности в виде переживания психического состояния «Эврика!», от эпизодически проживаемых состояний «Эврика!» к превращению этих состояний в постоянно действующую структуру сознания (черту личности) ребенка, антиципирующую когнитивную, эмоциональную и личностную сферы его психики;
- акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики, а затем к развитию одаренности и сохранению одаренности ребенка в последующей взрослой жизни;
- развитие одаренности как становящегося системного качества психики происходит как развитие способности индивида быть субъектом проявления и развития своих способностей при овладении и выполнении конкретных видов действий (деятельности). Поэтому создание ситуаций развития одаренности предполагает создание условий для развития субъектности ребенка, т.е. его способности быть субъектом тех или иных действий, система которых образует соответствующий вид деятельности (учебной, художественной, коммуникативной, конструкторской и т.д.).

Развитие субъектности одаренного ребенка обусловлено, с одной стороны, силой его творческого потенциала, требующего проявить себя, презентировать себя окружающим, а с другой стороны наличием условий, способствующих или препятствующих проявлению этого творческого порыва. Поскольку мы говорим о развитии одаренности, то необходимо отметить, что субъектность одаренного ребенка должна пройти в своем развитии определенные

стадии, каждая из которых требует создания соответствующей социальной ситуации развития.

Если говорить о развитии одаренности от потенциальной формы ее наличия у данного индивида до ее актуализации в форме реальных способностей этого индивида, то следует вспомнить, что согласно «Рабочей концепции одаренности...» (1998), одаренность включает в себя мотивационную и инструментальную составляющие. Вследствие чего развитие субъектности одаренного ребенка требует создания ситуаций, способствующих развитию каждой из этих составляющих.

Обобщение стадий становления субъектности на разных этапах онтогенеза [18-21, 29] позволяет предложить следующие этапы становления субъектности ребенка как субъекта одаренности:

- 1) создание ситуации, способствующей проявлению и развитию способности быть *субъектом потребности*, обретающей форму мотива. Поэтому проявление потенциальной одаренности имеет здесь вектор экстерииоризации, т.е. направлено «вовне», на опредмечивание индивидом своих ощущений, переживаний, представлений в виде соответствующей активности (двигательной, речевой, интеллектуальной, художественной и т.п.). Существенно, что на данном этапе любые пробующие действия индивида достойны только похвалы, только положительного подкрепления со стороны других людей;
- 2) создание ситуации, способствующей обучению и овладению необходимыми инструментальными навыками. Здесь вектор развития меняет свое направление от экстерииоризации к интерииоризации, т.е. к усвоению социально принятых инструментальных действий и их оценки. Следовательно, здесь должно быть сочетание как положительных, так и отрицательных оценок со стороны других людей. Причем в ходе овладения инструментальными навыками одаренный ребенок должен развить в себе способность быть субъектом разных видов психической активности и, соответственно, разных этапов становления субъектности, каждый из которых опять же требует создания определенных ситуаций взаимодействия между обучающимся и обучаемым. Для наглядности приведем эти стадии становления субъекта инструментальной составляющей проявления одаренности на примере развития двигательной активности (танец, спорт и др.). Итак, это должны быть ситуации, обеспечивающие индивиду возможность развить у себя способность быть:
 - субъектом перцептивной активности как *субъекта восприятия* движения-образца, результатом (продуктом) которого выступает формирование зрительного образа (модели) движения-образца, демонстрируемого преподавателем;
 - субъектом двигательной активности в форме подражательного воспроизведения движения-образца посредством актуализации внутренних ресурсов моторики (по А.В. Запорожцу) – *субъект подражания движениям*, демонстрируемым преподавателем. Результатом развития субъектности на этом этапе выступает сенсомоторная модель движения-образца, которая может быть воспроизведена обучающимся только при наличии воспринимаемого движения-образца;
 - *субъектом произвольной двигательной активности при внешнем контроле* (со стороны педагога) за правильностью выполнения требуемого движения, т.е. *со-субъектом произвольного контроля* (совместно с преподавателем) осуществляемых двигательных действий. На этой стадии осуществление двигательной активности включает фазу перцептивных и ориентировочных действий, обеспечивающих создание модели психической регуляции выполняемых движений, когда обучающийся путем ряда проб, подравнивает свои движения к образцу при опоре на указания преподавателя, т.е. в коммуникативном взаимодействии с ним. Выполнение движения обучающимся происходит на этом этапе в форме совместно-распределенной деятельности, а его субъектность предстает, как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и педагогом [27]. На этом этапе особое значение приобретает (как условие и средство такого контроля) вербальное опосредование демонстрируемых педагогом движений и их выполнения обучающимися. Оно выступает как в виде

словесных указаний и требований преподавателя, так и в виде намерений самого обучающегося, формулируемых с помощью внешней и внутренней речи (поэтапность формирования умственных действий по П.Я. Гальперину);

- *субъектом внутреннего контроля произвольной двигательной активности*, когда воспроизведение требуемого движения-образца происходит на основе субъективного, внутреннего контроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). Целе-направленное выполнение двигательной задачи (воспроизведение движения-образца) на этом этапе представляет собой уже двигательное действие, выполнение которого опосредствуется предшествующими уровнями развития субъектности двигательной активности;
 - *субъектом экстериоризации освоенного двигательного действия-образца*, когда обучающийся осуществляет контроль за правильностью его выполнения другими обучающимися или когда он обучает других. Обучающийся на этом этапе обучения (соответственно стадии развития субъектности) становится субъектом не только воспроизведения движения-образца, но также и трансляции этого движения образца другим обучающимся. Тем самым он начинает экстериоризовывать субъективированную (интериоризованную) ранее функцию произвольного контроля вовне, следя за правильностью выполнения движений другими;
- 3) создание ситуации, обеспечивающей превращение действия-образца из объекта усвоения (присвоения) в средство творческого проявления психической активности индивида в форме одаренности соответствующего вида, когда это действие становится субъективным средством его творческого самовыражения.

Итак, исходя из вышеизложенного, процесс превращения потенциальной одаренности в явную одаренность включает в себя следующие стадии становления субъектности индивида как субъекта одаренности определенного вида:

- 1) субъект мотивации (имеющий потребность);
- 2) субъект восприятия (наблюдатель);
- 3) субъект подражательного действия (подмастерье);
- 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик);
- 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер);
- 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт);
- 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец).

Понятно, что приведенная схема становления субъектности одаренного индивида представляет собой «идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъектности потенциально или явно одаренного индивида в реальных условиях его обучения. В реальной ситуации выделенные этапы развития субъектности конечно же накладываются друг на друга и формирование одних из них возможно опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что для развития субъектности одаренного до уровня полноценного субъекта конкретного вида одаренности необходимы сформированность каждого из указанных уровней и что развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития предшествующего/их уровня/ей.

Литература

1. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности. Методическое пособие / Под ред. В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростовский университет, 1983.

3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999.
7. Ивлева М.Л. Научный этап развития психологической концепции одаренности: тенденции, направления и подходы. М., 2012.
8. Ларионова Л.И., Алаева Н.А., Щецова Е.В. Теоретические подходы и методики по изучению одаренных детей. Учебное пособие. – Иркутск: Иркутский гос.пед.университет, 2001.
9. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1997.
10. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989, № 6.
11. Матюшкин А.М., Белова Е.С., Шумакова Н.Б., Щербанова Е.И., Задорина Е.Н., Юркевич В.С., Яковлева Е.Л. Одаренность и творчество: концепция, итоги и перспективы исследований // Доклады Юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института РАО. – М., 1999. С. 11-25.
12. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
13. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991.
14. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997.
15. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Составители: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская. – М.: Молодая гвардия, 1997.
16. Панов В.И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие // Педагогика, 2001, № 4. С. 30-44.
17. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: эконпсихологический подход. М.: Изд-во РУДН, 2005.
18. Панов В.И., Позднякова Г.П., Хисамбеев Ш.Р., Лидская Э.В. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 396-419.
19. Панов В.И. От активности к становлению деятельности, от субъекта к становлению субъектности (теоретический анализ) // Проблемы и перспективы социальной психологии образования: Материалы междунар. научн. конференции. (Саратов, 26-27 окт. 2010 г.) – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – Ч. 1. – С. 13-27.
20. Панов В.И., Плаксина И.В. Модель становления субъекта педагогической деятельности // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 304-307.
21. Панов В.И. Эконпсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития, 2014. Выпуск № 3(11).. – С. 2014-2024.
22. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976.
23. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. центр "Академия", 1996.
24. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000.
25. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Магистр. 1998.
26. Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М., 1991.
27. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996.

28. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 2001;
29. Селезнева М.В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов. Дисс ... канд. психол.н. М.: УРАО «Психологический институт», 2011. – 219 с.
30. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985.
31. Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997.
32. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.–Томск, 1996.
33. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М., 1991. С. 7-21.
34. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004.
35. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щепланова – М.; Обнинск, ИГ – СОЦИН, 2008. – 212 с.
36. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004.
37. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. – М.: Просвещение, 1996.
38. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия. 1997.
39. Guilford J.P. Intellectual Factors in Productive Thinking // Explorations in Creativity, N.Y., 1967.

ФИЛОСОФИЯ ПРАВА И ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Правовые проблемы и перспективы функционирования системы-посредника для дистанционного заключения сделок в сети Интернет

к.ю.н. доц. Добрякова Г.Э.

Российская государственная академия интеллектуальной собственности
8 (906) 0588699 galina@dobriakova.ru

Аннотация. В статье рассмотрены правовые проблемы функционирования системы-посредника для дистанционного заключения сделок в сети Интернет, определена перспектива их решения. В качестве решения научной проблемы может быть принято предложение по реализации и структурной интеграции в действующее законодательство системы-посредника.

Ключевые слова: система-посредник, дистанционные сделки, электронные сделки.

Основу функционирования современного информационного общества составляют информационные системы. Общество привыкло к тому, что информационные системы и информационные сети пронизывают все аспекты деятельности человека и в действительности, трудно представить жизнь в современном обществе без доступа к информационным системам, без технологий коммуникации и информационных сетей.

Мы вправе утверждать, что скорость развития современного общества зависит от архитектуры информационных систем, поскольку именно ей мы обязаны высокой или низкой скоростью взаимодействия, наличием или отсутствием интеграции и системного взаимодействия, возможностью аппаратной или ручной обработки данных и генерацией комплексных решений.

Именно информационные системы хранят данные о личности каждого из нас, сведения о нашем имуществе и транспортных средствах, сведения об активности в информационных сетях, обеспечивают нашу безопасность и развитие, решают вопросы предоставления информации и оказания услуг, обрабатывают наши запросы, дают экспертные заключения,