

DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-1-288-312

EDN: TTNBRS

УДК 159.9

Исследовательская статья

## Особенности «образа Я» у одаренных старших дошкольников

Е.С. Белова 

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

✉ [elenasbelova@mail.ru](mailto:elenasbelova@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии – развитию самосознания детей, которое рассматривается в ракурсе психологии одаренности. Проведенное исследование было нацелено на выявление особенностей «образа Я» у творчески одаренных детей старшего дошкольного возраста. Оно проводилось в русле предложенного А.М. Матюшкиным научного подхода к изучению одаренности как предпосылке развития творческой личности. В исследовании приняли участие 290 детей 6–7 лет ( $M = 6,6$ ;  $SD = 0,54$ ; мальчиков – 143, девочек – 147), посещавших дошкольные образовательные учреждения Москвы. Для выявления творческого потенциала старших дошкольников применялся Фигурный тест творческого мышления Торренса, а также учитывались результаты наблюдений, опроса педагогов, родителей, экспертной оценки творческих работ детей. В результате диагностики была выделена группа одаренных старших дошкольников, обладавших высоким творческим потенциалом ( $N = 52$ , мальчиков – 26, девочек – 26), и равная по количественному составу, гендерному распределению группа сверстников, творческий потенциал которых проявлялся слабее. С целью выявления особенностей «образа Я» ребенка проводилась беседа, построенная на основе модификации Теста М. Куна – Т. Макпартленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцевой) и методики «Изучение системы детских самохарактеристик» (О.А. Белобрыкина). Анализ полученных данных показал, что результаты выполнения Теста Торренса старшими дошкольниками взаимосвязаны с количеством их самохарактеристик. Были выделены различия между группами: одаренные дети при описании себя называли больше характеристик, чем сверстники, особенно это было выражено в отношении таких подкатегорий ответов, как «пол», «возраст», «роль в обществе», «роль в семье», «физические качества», «общение», «способности», «общие». Анализ структурных компонентов «образа Я» выявил, что в группе одаренных в большей мере, чем в группе сверстников, представлены показатели социального, коммуникативного, физического, деятельного и рефлексивного компонентов. Все это свидетельствует о большем объеме и большей степени когнитивной сложности и дифференцированности «образа Я» у одаренных старших дошкольников по сравнению со сверстниками. Вместе с тем выделены и сходные для обеих групп аспекты «образа Я»: преобладание самохарактеристик субъективной категории (личностные черты, умения

© Белова Е.С., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

и др.), эмоционально-положительных ответов. Сравнение «образов Я» у одаренных мальчиков и одаренных девочек показало, что у девочек больше представлены: «эмоциональные характеристики (веселая)», «описание внешности (красивая)», «роль в семье». Полученные результаты могут быть использованы при создании программ, нацеленных на эмоционально-личностное развитие одаренных дошкольников, а также в процессе консультативной работы по профилактике/коррекции трудностей в воспитании дошкольников.

**Ключевые слова:** личностное развитие, самосознание, «образ Я», одаренные дети, творческая одаренность, дошкольный возраст, старшие дошкольники

## Введение

Воспитание творческой личности, раскрытие ее способностей и дарований составляет важную задачу современной системы образования, включая и ее дошкольную ступень, когда закладываются основы личностных качеств и самосознания ребенка. Происходящие в обществе серьезные изменения, затрагивающие все сферы жизнедеятельности человека, оказывают непосредственное влияние на решение этой задачи: с одной стороны, повышается ее актуальность, с другой стороны, появляются новые вызовы и риски, осложняющие ее решение (Абраменкова, 2021; Дубровина, 2018). При этом не теряет важности требование к воспитательному процессу: он должен основываться на понимании и учете формирующихся особенностей личности ребенка (Божович, 2008).

Высокая интенсивность потоков информации, использование цифровых технологий, трансформации ценностей, норм, эталонов в современном мире оказывают воздействие на эмоционально-личностное развитие детей, структуру их мышления, самосознание и миропонимание (Веракса и др., 2021; Карабанова, 2022; Марцинковская, 2015; Сергиенко и др., 2019; Смирнова, 2019; Солдатова, Рассказова, Нестик, 2018; Фельдштейн, 2015). Изменяются когнитивное развитие, механизмы формирования личности ребенка, его взаимоотношения с окружающим миром. Вместе с тем современная психологическая наука еще не обладает достаточным объемом эмпирических данных для проведения глубинного анализа своеобразия развития сознания в условиях современной социокультурной ситуации (Рубцова, 2019; Фельдштейн, 2015). Проблема изменений в развитии сознания, самосознания современных детей требует специальных исследований, в частности, на этапе дошкольного детства – важного периода формирования представлений ребенка о себе, своих умениях и качествах.

В психологии самосознание рассматривается как сложное, динамичное и относительно пластичное психологическое явление, в основе которого лежит чрезвычайно важная, сущностная способность человека, позволяющая выделить себя из окружающего мира, осознать себя и свое место в мире. Определяющими факторами развития самосознания являются опыт самостоятельной деятельности и общение с другими людьми (Белобрыкина, 2006; Божович, 2008; Леонтьев, 2005; Лисина, 2009; Сергиенко и др., 2019; Смирнова, 2015 и др.). В результате процесса самопознания возникает относительно устойчивая система представлений человека о себе, часто опреде-

ляемая исследователями как **Я-концепция**. В соответствии с теорией Р. Бернса в ее структуре можно выделить три компонента: когнитивный соотносится с «образом Я» (содержание представлений о себе); эмоционально-оценочный (аффективный) – с переживаемым отношением к себе в целом или отдельным сторонам личности, деятельности; поведенческий – с конкретными действиями, обусловленными «образом Я» и самооценкой (Бернс, 1986). Элементы Я-концепции могут характеризоваться различной степенью осознанности.

В дошкольном возрасте представления ребенка о себе складываются постепенно на основе установления связей между его конкретным опытом и информацией, получаемой в процессе общения со взрослыми и детьми, и дополняются возникающим отношением к самому себе. Исследования показывают, что при этом прослеживаются происходящие изменения системогенеза факторов, определяющих развитие составляющих самосознания дошкольника: если в 4–4,5 года самооценка ребенка в основном определяется успешностью предметной деятельности, то с 4,5–5,5 лет все большее влияние начинают оказывать оценки сверстников и опыт взаимоотношений с ними в предметной деятельности, а к 7 годам сфера общения ребенка со сверстниками и взрослыми напрямую определяет отношение ребенка к себе и его самооценку (Ермолова и др., 1999). К концу дошкольного возраста можно ожидать, что у ребенка складывается дифференцированная самооценка, самокритичность, появляются осознание себя во времени и новый уровень осознания дошкольником своего места в системе взаимоотношений со взрослым (Божович, 2008; Урунтаева, 2021).

Новообразования каждого возрастного периода в структуре Я-концепции детерминируются не одним фактором, подчеркивает Т.В. Архиреева (Архиреева, 2008), а целостной системой факторов, отражающих социальную ситуацию развития, специфичную для каждого возраста.

По результатам исследований, особенности представлений дошкольников о себе могут зависеть от их порядка рождения в семье (Перегудина, Клевакина, 2023), социометрического статуса в группе детского сада (Марихин, Кондратюк, 2020), места проживания: в условиях мегаполиса или малого города (Марцинковская, 2015). Установлены различия в структуре самосознания дошкольников, рожденных от многоплодных беременностей и одиночно рожденных дошкольников, что объясняется влиянием особых оценочных отношений внутри социальной ситуации развития (Кузьмина и др., 2023).

Я-концепции маленьких детей иногда рассматриваются как относительно конкретные, однако исследователи приводят доказательства иной точки зрения, считая, что ранние Я-концепции могут включать абстрактные и обобщенные элементы, как у детей старшего возраста и взрослых, и быть чувствительными к тем же межличностным проблемам (Cimpian et al., 2017). Развитие Я-концепции у детей осуществляется на основе их социальных отношений, обратной связи, которую они получают, социальных сравнений, которые они проводят, и культурных ценностей, которые они усваивают (Brummelman, Thomaes, 2017).

В лонгитюдном исследовании Л.С. Дэпп, К.М. Роберс (Dapp, Roebbers, 2018) изучалась структура Я-концепции детей и прослеживалось ее измене-

ние в период посещения детского сада и обучения в 1-м классе. Использование метода моделирования (структурные уравнения) при анализе данных позволило подтвердить, что Я-концепция дошкольника уже организована в многомерную структуру, и, таким образом, дифференцируется гораздо раньше, чем считалось ранее. С переходом в начальную школу дети попадают в среду, в которой внешние требования, изменения индивидуального развития, а также взаимодействие этих факторов способствуют дифференциации и корректировке их Я-концепции. Различия представлений о себе, связанные с гендерными стереотипами (например, мальчики имеют более высокую самооценку математических способностей, а девочки имеют более высокую социальную самооценку), могут проявиться уже в дошкольном возрасте.

Многолетние исследования процессов формирования представлений детей о себе явились основой для создания развивающих программ, нацеленных на расширение и обогащение опыта самопознания и самореализации дошкольников (Корепанова, Дубовкина, 2019; Косолапова, 2008 и др.). По мере прохождения детьми программ авторы отмечали динамику в описаниях себя дошкольниками: от самоописаний, преимущественно включающих физические характеристики, процессуальные действия, навыки и умения, к самоописаниям, связанным с личностными качествами и чертами характера, сравнениями себя прежнего и реального. Опыт систематического самопознания способствовал тому, чтобы отдельные представления ребенка о себе складывались в целостный образ.

**«Образ Я»**, как отмечает М.В. Корепанова, представляет собой «...стержневой компонент личности, включающий совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяющую выбор способов взаимодействия с социумом» (Корепанова, 2009, с.75).

В работе С.Г. Якобсон, Л.Р. Адиловой (Якобсон, Адилова, 2009) выявлено, что осознанные представления дошкольников о себе могут иметь форму целостных представлений и форму знаний о своих отдельных качествах. После шести лет целостные представления о себе («я-пловец», «я-пианистка») являются отражением реальных особенностей, которые весьма значимы для ребенка. Знания о своих отдельных качествах появляются у малышей после трех с половиной лет, и в ходе их последующего развития возрастают количественно и дифференцируются.

В исследовании Л.В. Фединой (Федина, 2020) проанализированы содержательные компоненты «образа Я» старших дошкольников, выделены основные динамические тенденции в представлениях о себе данной возрастной группы в течение 13 лет (с 2004 по 2017 г.). По полученным результатам в структуре идентификационных показателей «образа Я» старшего дошкольника к устойчивым характеристикам могут быть отнесены «рефлексивное Я» и «коммуникативное Я». Современные дошкольники по сравнению с их ровесниками в 2004 г. проявили больше свободы и разнообразия в описании идентификационных характеристик своего «физического» и «деятельного Я». Вместе с тем данные сравнительного анализа подтверждают

тенденцию на усиление роли индивидуализации и установок потребления с раннего детства.

Следует отметить, что в рассмотренных выше исследованиях проблематика одаренности не затрагивалась. В то же время у части детей уже на этапе дошкольного возраста выделяются признаки высоких способностей и одаренности. Но на практике нередко традиционно больше внимания уделяется их познавательному развитию, раскрытию их дарований, которое рассматривается вне связи с формированием личности и становлением самосознания.

Если обратиться к современным концепциям одаренности, то в большинстве своем они включают когнитивные и некогнитивные личностные компоненты; исследователи акцентируют внимание на их значимости (Богоявленская, 2021; Матюшкин, 2012; Савенков, 2019; Шадриков, 2019; Щепланова, 2023; *Conceptions of giftedness...*, 2021; *The social and emotional...*, 2016). Осознание себя, понимание своих возможностей и трудностей, а также развитие позитивной и реалистичной Я-концепции способствует раскрытию и реализации способностей и одаренности. Я-концепция выступает одним из основных некогнитивных личностных медиаторов.

Часто отмечается, что одаренные учащиеся демонстрируют более высокую позитивную общую и особенно академическую Я-концепции в соответствии с областью своей одаренности. В некоторых исследованиях приводятся данные о более высоких показателях у одаренных почти по всем шкалам Я-концепции (Rudasill et al., 2009) или по отдельным шкалам (Shani-Zinovich, Zeidner, 2013). Взаимосвязи одаренности и Я-концепции могут проявляться по-разному в зависимости от возраста, пола, степени дарований, условий обучения, реальных достижений (Щепланова, 2016; Shi et al., 2008; *The social and emotional...* 2016; Shani-Zinovich, Zeidner, 2013).

Вопросы об особенностях Я-концепции одаренных детей и ее роли в развитии одаренности в разные возрастные периоды, как отмечает Е.И. Щепланова, остаются пока еще дискуссионными (Щепланова, 2016).

Как показал анализ, в исследованиях чаще всего используется понятие «Я-концепция», определяемое в общем виде как система относительно устойчивых представлений индивида о себе, но в трактовке этого понятия у разных авторов наблюдаются разночтения. Кроме того, в основном изучаются представления о себе у одаренных детей на этапе школьного детства и в более старших возрастах. Специфика развития самосознания старших дошкольников, проявляющих одаренность, остается недостаточно изученной.

Следует отметить, что выделение «образа Я» как центрального звена в целостной структуре личности (Корепанова, 2009) и анализ содержательной представленности его компонентов приобретают, по мнению исследователей (Федина, 2020), особое значение в изучении характеристик самосознания на этапе старшего дошкольного возраста. В связи с этим *целью* представленного *исследования* было выявление особенностей «образа Я» у одаренных старших дошкольников в сравнении со сверстниками.

Исследование проводилось в русле предложенного А.М. Матюшкиным (Матюшкин, 2012) подхода к изучению одаренности как предпосылке раз-

вития творческой личности. Высокий творческий потенциал рассматривался как основа одаренности.

В *задачи* исследования входило: а) выделение группы старших дошкольников с высоким творческим потенциалом (одаренные дети), а также группы их сверстников, чей творческий потенциал проявлялся слабее; б) выявление и сравнительный анализ специфики «образа Я» у детей из двух выделенных групп; в) анализ особенностей «образа Я» у одаренных мальчиков и одаренных девочек на этапе старшего дошкольного возраста.

### **Процедура и методы исследования**

**Процедура.** Исследование включало два этапа. На I этапе осуществлялась диагностика творческого потенциала старших дошкольников и выделение групп детей с разным уровнем творческого потенциала. На II этапе с каждым ребенком из выделенных групп проводилась беседа для выявления особенностей его «образа Я». Самохарактеристики ребенка фиксировались, затем проводился их контент-анализ. Осуществлялся межгрупповой сравнительный анализ и анализ внутри группы одаренных (сравнение «образа Я» мальчиков и девочек).

**Методы.** На I этапе использовался Фигурный тест творческого мышления Э.П. Торренса, форма А (Figural Torrance Tests of Creative Thinking – ТТСТ, Form А) в адаптации для дошкольников Е.С. Беловой и Е.И. Щепляновой (Белова, 2004). Тест включал три задания: 1) задание «Нарисуй картинку» предполагало использование тестовой фигуры, напоминающей каплю, как отправного пункта для создания картинки; 2) задание «Незавершенные фигуры» предполагало дорисовывание десяти исходных незаконченных фигур; 3) задание «Повторяющиеся фигуры» сходно с предыдущим, но исходные фигуры были одинаковы, и важно было преодолеть тенденцию к построению похожих изображений и предлагать разнообразные идеи. Дети были ориентированы на создание необычных, оригинальных изображений. К каждому выполненному рисунку ребенок должен был придумать название. На каждое задание отводилось 10 минут. Основными показателями и структурными компонентами творческого мышления выступали: продуктивность (беглость), гибкость, оригинальность, разработанность (степень детализации ответов). Полученные экспериментальные значения показателей творческого мышления переводились с помощью специальной Т-шкалы в стандартные оценки. Затем определялся общий Т-показатель (среднее от суммы стандартных оценок). Значение Т-показателя, равное или превышающее 60 баллов, выступало критерием одаренности. Значение отдельного показателя творческого мышления относилось к высокому уровню, если достигало этой границы или превышало ее (Белова, 2004).

Для уточнения сведений о творческих возможностях дошкольников в качестве дополнительных методов использовались: наблюдения за детьми на занятиях и в условиях свободных игр; беседы с педагогами и родителями; экспертная оценка творческих работ детей (рисунки, поделки и др.). Фиксировались ярко выраженные проявления творческого потенциала: высокая познавательная активность, проявляющаяся в большом количестве задаваем-

мых ребенком вопросов, оригинальность идей и замыслов, выразительность образов творческих работ (в игре, художественной деятельности и т.д.). При выделении группы одаренных главными были результаты тестирования, но при этом учитывались и зафиксированные факты реальных проявлений творческого потенциала, что способствовало более точному отбору на основе согласованности данных, полученных с помощью основного (тестирование) и дополнительных методов диагностики.

При выделении группы детей с менее выраженными творческими способностями (уровень творческого мышления соответствовал среднему, ниже среднего и низкому) в качестве приема формирования выборки использовалась случайная стратегия для обеспечения репрезентативности.

На II этапе для выделения особенностей представлений ребенка о себе проводилась беседа, построенная на основе Теста М. Куна – Т. Макпартленда «Кто Я?» (Twenty Statements Self Attitude Test by M. Kuhn, T. McPartland) в модификации Т.В. Румянцевой (Румянцева, 2006) с учетом возрастных особенностей старшего дошкольного возраста и методики «Изучение системы детских самохарактеристик» (Белобрыкина, 2006). В ходе беседы предполагалось получение ответов дошкольника на два основных вопроса: «Кто ты?», «Какой/какая ты?», допускалось повторение вопросов, время беседы не ограничивалось.

Далее обработка ответов осуществлялась методом контент-анализа. Составление категориальной сетки (приложение 1), с помощью которой все ответы дошкольников кодировались, а также контент-анализ и интерпретация его результатов основывались на работах М. Куна, Т. Макпартленда (Кун, Макпартленд, 1984); Т.В. Румянцевой (Румянцева, 2006); О.А. Белобрыкиной (Белобрыкина, 2006).

**Участники исследования.** На I этапе в исследовании участвовали 290 детей 6-7 лет ( $M = 6,6$ ;  $SD = 0,54$ ; мальчиков – 143, девочек – 147), посещавших различные дошкольные образовательные учреждения Москвы.

На II этапе – две выделенные по результатам диагностики группы, равные по количеству и гендерному распределению ( $N = 52$ , мальчиков – 26, девочек – 26), но отличающиеся по творческому потенциалу: в группе I – дети с высоким творческим потенциалом – одаренные, в группе II – сверстники с менее выраженными творческими способностями.

**Для статистической обработки данных** использовался статистический пакет SPSS Statistics 26 (описательная статистика; критерий Колмогорова – Смирнова;  $U$  – критерий Манна – Уитни;  $\chi^2$  – тест хи-квадрат; для выявления взаимосвязей  $r$  – коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

## Результаты

Проведение диагностики на I этапе исследования позволило сформировать две группы старших дошкольников с разным уровнем творческих проявлений (общий  $T$ -показатель по Тесту Торренса в группе I  $M = 62,19$ ;  $SD = 5,17$ ; в группе II  $M = 49,04$ ;  $SD = 4,86$ ). Проверка на нормальность распределения тестовых показателей с использованием критерия Колмогорова – Смирнова не выявила факта полного соответствия нормальному рас-

пределению, поэтому для сравнительного анализа был использован непараметрический критерий Манна – Уитни. Результаты анализа показали значимость межгрупповых различий ( $U = 3$ ,  $p = 0,000$ ), подтвердив правильность формирования групп в соответствии с задачами исследования. Следует отметить, что для дальнейшего анализа самохарактеристик (распределение данных тоже в полной мере не соответствовало нормальному) применялись в основном методы непараметрической статистики.

На II этапе исследования в процессе индивидуально проведенных бесед все дошкольники из обеих групп смогли дать ответы на вопросы о том, как себя представляют. В результате был получен большой объем таких детских ответов-самохарактеристик; всего их было зафиксировано 626, выраженных как отдельными словами («мальчик», «хороший»), так и словосочетаниями («умею читать», «люблю плавать»). Были подсчитаны индивидуальные количественные диапазоны самооценочных характеристик детей и совокупные по каждой группе.

В группе I дети использовали от 3 до 17 самохарактеристик, в группе II – от 1 до 9 (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Количество самохарактеристик у одаренных старших дошкольников (группа I) и их сверстников (группа II) / Number of self-characteristics in the gifted senior preschoolers (Group I) and their peers (Group II)**

Количество самохарактеристик / Number of self-characteristics	Количество детей, % / Number of children, %	
	Группа I / Group I	Группа II / Group II
1	0	1,9
2	0	11,6
3	5,8	15,4
4	9,6	25,0
5	13,5	21,2
6	15,4	9,6
7	15,4	9,6
8	7,7	1,9
9	7,7	3,8
10	3,8	0
11	9,6	0
12	3,8	0
13	5,8	0
17	1,9	0

Количественные диапазоны самохарактеристик в двух группах значительно отличались ( $z = 2,353$ ,  $p = 0,000$  по критерию Колмогорова – Смирнова). Общее число самохарактеристик у детей из группы I было больше, чем у сверстников (группа I – 391, группа II – 235; различия значимы по критерию Манна – Уитни:  $U = 547$ ,  $p = 0,000$ ).

Все ответы детей были разделены на две категории: а) объективные характеристики, отвечающие объективной действительности и включающие подкатегории «возраст», «пол» и др.; б) субъективные характеристики,



основанные на оценках ребенка самого себя, его чувствах, суждениях, включающие подкатегории «личностные качества», «интересы» и др.

Диапазон ответов, относящихся к объективной категории, составлял 1–7 характеристик у детей группы I и 1–5 у детей группы II, при этом чаще одаренные давали 2–4 ответа (76,9 % детей), а сверстники – 1–3 (96,2 %). Ответы, относящиеся к субъективной категории, у детей группы I колебались в диапазоне 1–12, у детей группы II – 0–8, чаще фиксировалось 2–5 ответов в группе I (86,4 %), 1–4 у сверстников (92,3 %).

Проведенный корреляционный анализ (по Спирмену) выявил взаимосвязь общего показателя творческого мышления по Тесту Торренса с количеством всех самохарактеристик ( $r = 0,468$ ;  $p = 0,000$ ), включая относящиеся как к объективной категории ( $r = 0,431$ ;  $p = 0,000$ ), так и к субъективной ( $r = 0,398$ ;  $p = 0,000$ ).

Таблица 2 / Table 2

**Результаты сравнительного анализа количества объективных и субъективных самохарактеристик у одаренных старших дошкольников (группа I) и их сверстников (группа II) / Results of comparative analysis of the number of objective and subjective self-characteristics in the gifted senior preschoolers (Group I) and their peers (Group II)**

Категории/подкатегории самохарактеристик / Categories/subcategories of self-characteristics	Количество самохарактеристик / Number of self-characteristics		Критерий Манна – Уитни / Mann – Whitney test	
	Группа I / Group I	Группа II / Group II	$U$	$p$
<b>Объективные характеристики / Objective characteristics</b>	162**	93	596,000	0,000
Имя, фамилия / Name, Surname	50	49	1326,000	0,648
Общие / General	29*	14	1082,000	0,033
Пол / Gender	29**	11	884,000	0,000
Возраст / Age	16*	4	1136,000	0,025
Этническо-региональная идентичность / Ethnic-regional identity	3	4	1378,000	0,697
Роль в обществе / Role in society	16*	6	1138,000	0,042
Роль в семье / Role in the family	14*	3	1170,000	0,027
<b>Субъективные характеристики / Subjective characteristics</b>	229**	142	705,500	0,000
Внешность (субъективное описание) / Physical appearance (subjective description)	14	14	1352,0	1,000
Физические качества / Physical qualities	16**	3	1069,500	0,003
Личностные качества, особенности характера / Personal qualities, character traits	53		1085,000	0,061
Эмоциональные характеристики / Emotional characteristics	29	14	1133,000	0,067
Общение, дружба, отношения / Communication, friendship, relationships	14*	2	1194,000	0,044
Интересы, предпочтения / Interests, preferences	24	14	1329,000	0,828
Способности, умения / Abilities, skills	56**	25	960,000	0,005
Общая оценка себя / General assessment of oneself	21	34	1612,500	0,055

Примечание / Note: \* –  $p \leq 0.05$ ; \*\* –  $p \leq 0.01$ .

Как видно из табл. 2, количество характеристик, относящихся как к объективной категории, так и субъективной, в группе I больше, чем в группе II. При этом если рассматривать соотношение представленности характеристик этих двух категорий в каждой из групп, то обнаруживается сходство: преобладают субъективные характеристики, соотношение категорий близко по значению (в группе I – 1,41 и в группе II – 1,52).

Были выявлены межгрупповые различия и по подкатегориям. У одаренных старших дошкольников больше ответов: а) относящихся к объективной категории и составляющих подкатегории «общие», «пол», «возраст», «роль в обществе», «роль в семье»; б) относящихся к субъективной категории и составляющих подкатегорию «физические качества», «общение», «способности», «личностные качества» (различие на уровне тенденции), «эмоции» (различие на уровне тенденции). У сверстников несколько больше ответов подкатегории «общая оценка себя» (различие на уровне тенденции). Отметим, что некоторые подкатегории («внешность / фактическое описание», «материальные условия», «перспектива») редко встречались в обеих группах, что явилось ограничением для проведения по ним сравнительного анализа.

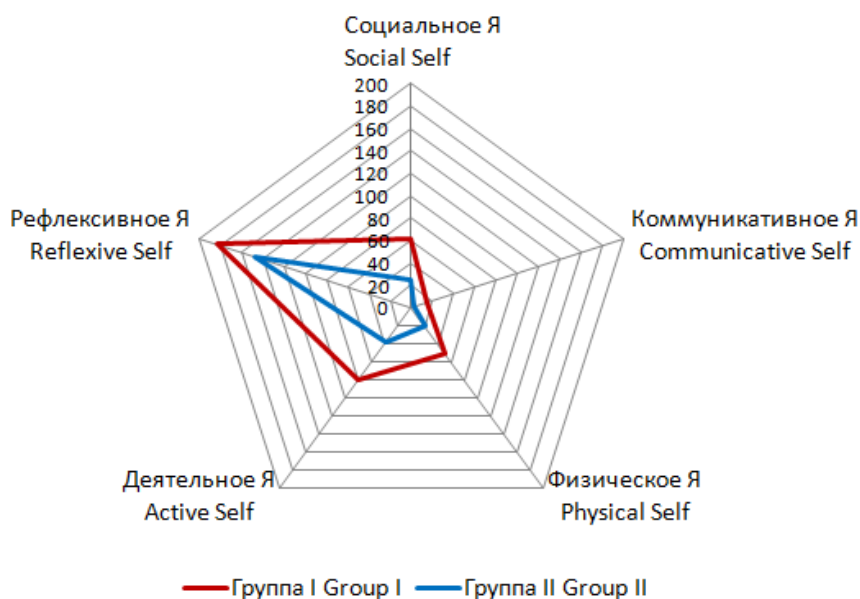
Учитывая то, что некоторые дети давали две и более самохарактеристики, относящиеся к одной подкатегории, был проведен уточняющий анализ – межгрупповое сравнение частоты встречаемости каждой подкатегории с применением критерия  $\chi^2$  – тест хи-квадрат. Было выявлено, что у одаренных чаще, чем у сверстников, встречались подкатегории «общие» ( $p = 0,037$ ), «пол» (0,000), «возраст» (0,03), «роль в обществе» (0,041), «роль в семье» (0,026), «физические качества» (0,002), «общение» (0,046), «способности» (0,011), «эмоции» (0,077, различие на уровне тенденции).

Анализ характера содержания и формы высказываний дошкольника позволил также рассмотреть его эмоциональное отношение к себе. Эмоционально положительное отношение выражалось в положительных самохарактеристиках, например: «хороший», «старательный». Их количество составило более половины всех ответов у детей группы I (216 – 55,25 %) и группы II (130 – 55,31 %). Несколько меньше было эмоционально нейтральных ответов (например, «обычный», «ребенок») как в группе I (164 – 41,94 %), так и в группе II (97 – 41,28 %). Эмоционально отрицательное отношение, выражавшееся в отрицательных характеристиках (например: «злой», «упрямый»), наблюдалось редко, всего в нескольких случаях и в группе I (11 – 2,81 %), и в группе II (8 – 3,41 %). Если сравнивать по общему количеству ответов, то как положительных, так и нейтральных самохарактеристик больше в группе I, чем группе II, но если рассматривать их долю в общем объеме ответов по каждой группе, то результаты почти совпадают.

В структуре «образа Я» может быть выделено семь обобщенных показателей-компонентов идентичности: «Социальное Я», «Коммуникативное Я», «Физическое Я», «Деятельное Я», «Рефлексивное Я», «Материальное Я», «Перспективное Я» (Румянцева, 2006). В соответствии с задачами исследования и учетом специфики дошкольного возраста были определены составляющие их характеристики (приложение 2) и проанализированы компоненты «образа Я» каждого ребенка и совокупные по двум группам.

В самоописаниях старших дошкольников было выделено от 1 до 5 компонентов идентичности. При этом у большей части группы I (67 %) структура «образа Я» включала 3–4 компонента, в группе II детей с такими особенностями было почти в два раза меньше (34,6%); 1–2 компонента идентичности были отмечены у большей части группы II (63,5 %) и у значительно меньшего числа детей группы I (26,9 %), различия значимы:  $p = 0,000$  тест  $\chi^2$ . Самохарактеристики, соответствующие 5 компонентам идентичности, встречались редко: только у 5,8 % группы одаренных и 1,9 % группы сверстников.

В целом как в группе одаренных старших дошкольников, так и в группе сверстников наиболее выраженным оказался компонент «Рефлексивное Я», наименее выраженными – «Материальное Я», «Перспективное Я». На рисунке представлены совокупные количественные показатели компонентов «образа Я» (за исключением наименее выраженных) в группе I и группе II.



**Рисунок.** Компоненты «образа Я» у одаренных старших дошкольников (группа I) и их сверстников (группа II)  
**Figure.** 'Self-image' components in the gifted senior preschoolers (Group I) and their peers (Group II)

Статистический анализ (критерий Манна – Уитни) подтвердил значимость различий: в группе одаренных по сравнению с группой сверстников выше количественные показатели компонентов «Социальное Я» ( $U = 751$ ;  $p = 0,000$ ), «Коммуникативное Я» ( $U = 1194$ ;  $p = 0,044$ ), «Физическое Я» ( $U = 946,5$ ;  $p = 0,003$ ), «Деятельное Я» ( $U = 930,500$ ;  $p = 0,004$ ), «Рефлексивное Я» ( $U = 975,5$ ;  $p = 0,012$ ).

Сравнение самохарактеристик у одаренных мальчиков и одаренных девочек позволило выделить различия: общее количество ответов больше

было у девочек ( $U = 462$ ;  $p = 0,022$ , критерий Манна – Уитни), особенно это относилось к высказываниям субъективной категории ( $U = 454$ ;  $p = 0,03$ ), подкатегориям «эмоциональные характеристики (веселая)» ( $U = 441$ ;  $p = 0,018$ ), «внешность/субъективное описание (красивая)» ( $U = 444$ ;  $p = 0,008$ ). Различия по характеристикам объективной категории не достигали уровня значимости, за исключением относящихся к подкатегории «Роль в семье» – их было больше у девочек ( $U = 431$ ;  $p = 0,01$ ). В отношении компонентов «образа Я» несколько более представлено у девочек «рефлексивное Я» ( $U = 435,5$ ;  $p = 0,087$ , различие на уровне тенденции).

### Обсуждение результатов

Современные представления об одаренности как о сложном явлении, включающем личность в целом, обуславливают актуальность и важность проблемы становления сферы самосознания у детей с признаками одаренности. В связи с недостаточной изученностью данной проблемы, особенно на этапе дошкольного детства, проведенное исследование было нацелено на выявление специфики осознанных представлений о себе у старших дошкольников, имеющих признаки одаренности. Для этого были выделены две группы: дети с высоким творческим потенциалом, отнесенные к одаренным, и сверстники с менее выраженными творческими способностями.

Основным способом выявления осознаваемых представлений дошкольника о себе, как показано в ряде исследований (Белобрыкина, 2006; Федина, 2020; Якобсон, Адилова, 2009; др.), служит анализ словесных самохарактеристик. В связи с этим при изучении у старших дошкольников «образа Я» акцент был сделан на анализе его словесной составляющей.

В ходе специально построенной беседы каждый ребенок старшего дошкольного возраста сумел ответить на вопросы о нем самом. Ситуаций с «проблемной идентификацией» (по М.Куну) не было. Сходные результаты приводятся в работе С.Г. Якобсон и Л.Р. Адиловой: в возрасте от 2,5 до 4 лет только 12–16 % детей не дали ответа на вопрос «Кто ты?», а старшие дошкольники все ответили на этот вопрос (Якобсон, Адилова, 2009). По данным, полученным Л.В. Фединой, «проблемная идентификация» была зафиксирована у 8,4 % старших дошкольников в 2004 г., и у 3,7 % – в 2017 г.; при этом отмечалось, что отсутствие ответов может быть связано не только с трудностями самоидентификации, но и со степенью доверия ребенка экспериментатору (Федина, 2020). Опыт проведения бесед в нашем исследовании полностью подтверждает важность установления доверительных отношений с ребенком, проявление взрослым тактичности, доброжелательности в процессе беседы.

Анализ детских ответов-самохарактеристик как в группе одаренных старших дошкольников, так и группе сверстников выявил их разнообразие и по форме выражения, и по содержательному наполнению. Среди самоописаний можно было выделить очень краткие и конкретные, состоявшие из 2–3 слов, но были и более объемные и содержательные. Если обратиться к истории изучения вопросов развития самосознания в дошкольном возрасте, то обнаруживаются две позиции исследователей. Первоначально вы-

сказывалось мнение об относительной конкретности и ограниченности представлений о себе у детей дошкольного возраста. Впоследствии, по мере расширения исследовательских процедур и привлечения новых методов анализа данных, исследователи выделили более сложные элементы в структуре самоописаний дошкольников, которые, как обнаружилось, могут описывать себя и более психологично и обобщенно, чем считалось ранее (Якобсон, Адилова, 2009; Cimpian et al., 2017). Было отмечено, что характер самоописания связан с возрастными особенностями детей: по мере взросления, накопления личного опыта в сферах общения и познания, в самоописаниях акцент с внешних, ситуативных характеристик смещается на менее осязаемые, такие как эмоции, чувства, поведенческие особенности; даже могут проявиться черты самоописаний, характерных для более старшего возраста. Полученные нами данные позволяют говорить о том, что две данные позиции не являются взаимоотрицающими, они скорее дополняют друг друга, отражая сложность анализа самосознания на этапе дошкольного возраста.

Анализ показал, что количество самохарактеристик у старших дошкольников взаимосвязано с общим показателем творческого мышления по Тесту Торренса ( $r = 0,468$ ;  $p = 0,000$ ). В группе одаренных старших дошкольников по сравнению со сверстниками, имеющими слабее выраженные творческие способности, было предложено значительно больше самохарактеристик как объективной категории, так и субъективной. Преобладание ответов отмечалось в отношении ряда подкатегорий: «общие», «пол», «возраст», «роль в обществе», «роль в семье», «физические качества», «общение», «способности». Отметим, что, согласно результатам сравнительных исследований подростков и юношей, высокие способности в познавательной сфере обеспечивают большинству одаренных учащихся более адекватное представление о себе, своих возможностях, качествах, понимание себя и других (Щебланова, 2016; Freeman, 2010; Gubbels et al., 2018; Shani-Zinovich, Zeidner, 2012). В работе Ф. Фолка (Falk, 2017) установлены прогностические взаимосвязи личностных особенностей, интеллектуальных способностей и представлений о себе у одаренных.

Вызывает интерес вопрос о выделении обобщенных показателей-компонентов идентичности в структуре «образа Я» у дошкольников двух групп. Из возможных семи таких показателей: «Социальное Я», «Коммуникативное Я», «Физическое Я», «Деятельное Я», «Рефлексивное Я», «Материальное Я», «Перспективное Я» (Румянцева, 2006), по полученным данным, у неординарных старших дошкольников чаще обнаруживались 3–4 компонента «образа Я», в то время как у сверстников – 1–2 компонента. В целом по группам обнаружены значимые различия по представленности в «образе Я» следующих компонентов: «Социальное Я», «Коммуникативное Я», «Физическое Я», «Деятельное Я», «Рефлексивное Я». В группе одаренных эти компоненты выражены сильнее, чем в группе сверстников.

Все это свидетельствует о большей степени когнитивной сложности и дифференцированности «образа Я» у одаренных старших дошкольников по сравнению со сверстниками.

Следует заметить, что были выявлены и сходные особенности по некоторым аспектам анализа представлений о себе у дошкольников двух групп. В самоописаниях как одаренных детей, так и их сверстников обнаружилось преобладание характеристик, относящихся к субъективной категории, при этом соотношение количества ответов субъективной категории и ответов объективной категории в группе I и группе II примерно равное. Можно полагать, что в этом проявляются возрастные особенности дошкольного возраста: степень осознанности социальной интеграции дошкольника пока еще невысока, идентификация себя с социальными ролями находится на стадии формирования. Исследователи выделяют тенденцию преобладания субъективных параметров в содержании идентичности современных дошкольников (Кончаловская, 2015). Как отмечает Т.Д. Марцинковская, современные дети больше выделяют личностные и индивидуальные особенности и хорошо соотносят их с собственным «образом Я» (Марцинковская, 2015).

Очень редко у старших дошкольников из обеих групп встречались самохарактеристики, относящиеся к компонентам «Материальное Я», «Перспективное Я». Отсутствие представлений старшего дошкольника о себе в материальном контексте (связь с богатством, обеспеченностью), как отмечает Л.В. Федина, может быть обусловлено спецификой дошкольного возраста: область материального благополучия не находится в фокусе внимания ребенка, границы реального и воображаемого весьма условны, представления о своих возможностях связаны с фантазиями. Современные дошкольники, как показало исследование, менее точно соотносят себя и свое будущее (Федина, 2020).

Сходство между группами проявилось и в том, что более половины всех ответов в каждой группе отражали эмоционально положительное отношение к себе. Заметим, что преобладание эмоционально положительных самохарактеристик свойственно детям на этапе дошкольного возраста и является, как показывают многие исследования, необходимым условием их личностного становления и успешной социализации (Белобрыкина, 2006; Марцинковская, 2015; Урунтаева, 2021 и др.). Несколько меньше было эмоционально нейтральных ответов, эмоционально отрицательно окрашенные характеристики встречались редко. Если рассматривать процентное соотношение положительных, нейтральных и отрицательных характеристик в общем количестве ответов по каждой группе, то оно почти совпадает.

С процессами социализации исследователи связывают и проявление гендерных различий в представлениях дошкольников о себе, своих способностях, качествах. В общем количестве самооценок дошкольников, как правило, преобладают социально желаемые качества, при этом у мальчиков и девочек они могут быть различны. Например, для мальчиков более характерно выделение среди физических качеств тех, которые отражают их силу, выносливость, а для девочек – внешнюю красоту (Белобрыкина, 2006). В исследованиях представлений о себе у современных детей дошкольного возраста прослеживается влияние гендерных стереотипов (Darr, Roebbers, 2018); вместе с тем отмечается, что гендерные различия очень мало изучены (Arens et al., 2016), особенно это относится к одаренным. В нашем исследо-

вании сравнение самохарактеристик у одаренных мальчиков и одаренных девочек позволило выявить различия: у девочек больше было ответов, относящихся к подкатегориям «эмоциональные характеристики (веселая)», «внешность/субъективное описание (красивая)», «роль в семье», а также несколько более (различие на уровне тенденции) выражено в структуре «образа Я» у девочек «Рефлексивное Я».

В современном мире, как отмечает Л.В. Попова (Попова, 2017), те или иные гендерные личностные структуры, когнитивные, эмоциональные и поведенческие особенности складываются в ходе гендерной социализации, т.е. формируются обществом, в том числе семьей, педагогами, сверстниками, средствами массовой информации. Нередко в семье у одаренных девочек закрепляется образ себя как человека скорее прилежного, чем способного. Девочек с детства ориентируют на общение, межличностные отношения, благодаря этому у них развивается высокая чувствительность к ожиданиям, к мнению значимых людей. Вместе с тем воздействие гендерной социализации на одаренных детей может создавать и риски для развития их дарований в дальнейшем: большое стремление соответствовать ожиданиям окружающих, навязанные стереотипы поведения могут препятствовать творческой реализации (Попова, 2017; Freeman, 2013).

Выявленные особенности представлений одаренных старших дошкольников о себе свидетельствуют о том, что при формировании «образа Я» прослеживаются две тенденции: одна связана с процессами индивидуализации, раскрытием высоких творческих способностей и дарований ребенка, попытками творческой самореализации; другая обусловлена процессами социализации, расширением и освоением социального опыта действий и отношений, становлением социальной зрелости.

Индивидуализация и социализация составляют необходимые взаимосвязанные компоненты личностного развития. В психологических исследованиях возможностей сопряжения процессов социализации и индивидуализации у детей-дошкольников было показано, что оптимальный вариант сочетания этих процессов встречается нечасто, возможности саморазвития такой взаимосвязи у детей ограничены. Благоприятный прогноз гармоничного сочетания снижается, в частности, из-за жесткого типа трансляции норм взрослыми и большинством институтов социализации. Требуются специальные программы, способствующие развитию гармоничной взаимосвязи социализации-индивидуализации и позволяющие сочетать высокую степень социализированности с личностным ростом детей (Концепции социализации... 2010).

Для успешного развития детей с рано проявившейся одаренностью необходимы программы, соответствующие их потребностям и возможностям. При этом важно понимать и учитывать особенности развития самосознания у одаренных детей. Определенный уровень развития «образа Я» ребенка, подчеркивает М.В. Корепанова, требует специфической, адекватной его опыту организации воспитания «как процесса формирования потребностей в творческом самопознании, эмоционально-ценностном отношении к себе, а также трансляции своего позитивного «образа Я» на отношения со взрослыми и сверстниками» (Корепанова, 2009, с. 78).

Оценочная функция всех сложных психологических структур выделялась А.М. Матюшкиным (Матюшкин, 2012) как интегральный структурный компонент одаренности. Создавая условия для развития рефлексии, способностей ребенка к оценке, педагоги и родители могут способствовать развитию самоконтроля, ответственности, уверенности творчески одаренного ребенка в самом себе, в своих способностях, решениях, самостоятельности и активности в творческом поиске и самореализации.

### **Заключение**

В проведенном исследовании проблема формирования представлений ребенка о себе рассматривалась в связи с вопросами, касающимися детской одаренности. Фокус внимания был обращен на старший дошкольный возраст – важный этап в развитии самосознания ребенка. Именно в этом возрасте у части детей уже проявляется высокий творческий потенциал, который составляет основу творческой одаренности.

Результаты исследования расширяют научные представления о специфике «образа Я» одаренных старших дошкольников в сравнении со сверстниками.

Было установлено, в группе творчески одаренных детей выше количественные показатели представленности характеристик в самоописаниях. Результаты содержательно-смыслового анализа «образа Я» свидетельствуют о большей степени его когнитивной сложности и дифференцированности у одаренных старших дошкольников по сравнению со сверстниками.

Были рассмотрены гендерные различия «образа Я» у одаренных старших школьников. Выяснилось, что у одаренных девочек больше представлены в самоописаниях «эмоциональные характеристики (веселая)», «описание внешности (красивая)», «роль в семье».

Было обнаружено, что в отдельных аспектах «образа Я» прослеживается сходство между группами: в самоописаниях преобладают характеристики субъективной категории (личностные черты, умения и др.), большая часть самохарактеристик отражает эмоционально-положительное отношение дошкольника к себе.

Полученные результаты подтверждают сложность, многоаспектность процесса формирования представлений о себе у одаренных детей старшего дошкольного возраста и важность учета специфики развития их самосознания в процессе воспитания и обучения.

**Ограничения исследования.** Изучение «образа Я» у старших дошкольников было нацелено на анализ его вербального компонента – осознаваемых характеристик, выраженных словесно. Однако следует отметить, что рассмотрение образного компонента является не менее важным и могло бы существенно дополнить полученные результаты. Особенностью проведения исследований одаренных дошкольников является относительно небольшой объем отобранной группы (в сравнении с первоначальной выборкой детей), в связи с этим уменьшаются возможности для более глубокого статистического анализа, особенно это относится к данным о гендерных различиях: выводы по ним носят предварительный характер и требуют дальнейшего



уточнения. Специфика «образа Я» рассматривалась только в отношении дошкольников, проживающих в Москве.

**Перспективы дальнейших исследований.** В дальнейшем планируется расширение анализа посредством включения заданий/методик графического изображения дошкольником себя, а также введения дополнительных вопросов в индивидуальной беседе с ребенком о том, каким (по его мнению) его видят другие (родители, педагоги, сверстники). Предполагается увеличение объема выборки для уточнения и дополнения полученных данных и расширения статистического анализа результатов.

**Практическая значимость исследования.** Полученные результаты могут быть использованы при создании программ, нацеленных на развитие личности одаренных дошкольников, а также при подготовке педагогических и психологических кадров для работы по раскрытию детской одаренности. Представленную схему анализа самохарактеристик дошкольников можно применять для диагностики самосознания детей в процессе консультативной работы в целях профилактики и коррекции их личностных трудностей и нарушений, а также создания условий для гармоничного развития и активного, позитивного отношения ребенка к себе и миру.

### Список литературы

- Абраменкова В.В.* Цифровизация воспитания как угроза безопасному развитию детства // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2021. Т. 10. № 3. С. 3–11. <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2021-10-3-3-11>
- Архиреева Т.В.* Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 4. С. 48–55.
- Белобрыкина О.А.* Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб.: Речь, 2006. 320 с.
- Белова Е.С.* Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста Е.П. Торренса // Психологическая диагностика. 2004. № 1. С. 21–40.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
- Богоявленская Д.Б.* Раскрытие понятий творчества и одаренности по этапам развития познания // Российский психологический журнал. 2021. Т. 18. № 3. 159–168.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
- Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Алмазова О.В.* Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 27–40. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>
- Дубровина И.В.* Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 6–16. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0101>
- Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко Н.И.* Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 50–60.
- Карабанова О.А.* Современное детство и дошкольное образование – на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой // Национальный психологический журнал. 2022. № 3 (47). С. 60–68. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0308>

- Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии: коллективная монография / под ред. Т.Д. Марцинковской. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 284 с.
- Кончаловская М.М. Особенности идентичности детей дошкольного возраста (сравнительный анализ данных, полученных в 2005 и 2014 гг.) // Мир психологии. 2015. № 1 (81). С. 77–85.
- Корепанова М.В. Особенности становления образа «я» ребенка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика. 2009. Т. 9. № 4. С. 74–79.
- Корепанова М.В., Дубовкина Е.В. Программа социально-коммуникативного развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста (от 0 до 7 (8 лет) «Познаю себя» // Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог – 2019: коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, И.В. Дубровиной, Е.С. Романовой. М.: МГППУ, 2019. С. 153–162.
- Косолапова Н.Г. Становление позитивной Я-концепции дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2008. № 11 (75). С. 212–220.
- Кузьмина А.С., Прайзендорф Е.С., Хуммель Н.В., Кулагина Д.А. Самосознание дошкольников, рожденных от многоплодных беременностей // Педагогика и просвещение. 2023. № 3. С. 153–168. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.3.34132>
- Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М.: Издательство Московского университета, 1984. С. 180–188.
- Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. 2-е изд. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
- Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
- Марихин С.В., Кондратюк М.И. Половозрастная идентификация и особенности самооценки старших дошкольников с различным социометрическим статусом // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 259–273. [https://doi.org/10.35231/18186653\\_2020\\_4\\_259](https://doi.org/10.35231/18186653_2020_4_259)
- Марцинковская Т.Д. Психическое развитие современного дошкольника – константы и трансформации // Мир психологии. 2015. № 1(81). С. 42–53.
- Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. № 4. С. 83–86.
- Перегудина В.А., Клевакина М.Г. Опыт исследования Я-концепции детей дошкольного возраста в зависимости от порядка их рождения в семье // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 4. С. 13.
- Попова Л.В. Гендерные аспекты выявления, развития и реализации одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 52–66.
- Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 100–108. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150410>
- Румянцева Т.В. Методика «Кто Я?» // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. С. 82–103.
- Савенков А.И. Психология детской одаренности. 2-е изд. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
- Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д., Изотова Е.И., Лебедева Е.И., Уланова А.Ю., Дубовская Е.М. Социально-эмоциональное развитие детей: теоретические основы. М.: Дрофа, 2019. 248 с.
- Смирнова Е.О. Детская психология. 3-е изд. СПб.: Питер, 2015. 304 с.
- Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 2. № 2 (34). С. 25–32. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205>

- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. 2-е изд. М.: Смысл, 2018. 375 с.
- Урунтаева Г.А. Детская психология. 11-е изд. М.: Инфра-М, 2021. 372 с.
- Федина Л.В. Динамика «образа Я» старших дошкольников (2004 и 2017: сравнительный анализ) // Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 3. С. 501–518. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.501-518>
- Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Народное образование. 2015. № 7 (1450). С. 9–26.
- Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: ИП РАН, 2019. 274 с.
- Щебланова Е.И. Интеллектуальная Я-концепция одаренных подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 23–38.
- Щебланова Е.И. Концепции и модели интеллектуальной одаренности детей: мировые тенденции и перспективы в XXI веке // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № 2. С. 23–35. <https://doi.org/10.11621/ТЕР-23-10>
- Якобсон С.Г., Адилова Л.Р. Становление ранних форм сознания детей // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 12–22.
- Arens A.K., Marsh H.W., Craven R.G., Yeung A.S., Randhawa E., Hasselhorn M. Math self-concept in preschool children: Structure, achievement relations, and generalizability across gender // *Early Childhood Research Quarterly*. 2016. Vol. 36. Pp. 391–403. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.024>
- Brummelman E., Thomaes S. How children construct views of themselves: A social-developmental perspective // *Child Development*. 2017. Vol. 88. No 6. Pp.1763–1773. <https://doi.org/10.1111/cdev.12961>
- Cimpian A., Hammond M.D., Mazza G., Corry G. Young children’s self-concepts include representations of abstract traits and the global self // *Child Development*. 2017. Vol. 88. No 6. Pp. 1786–1798. <https://doi.org/10.1111/cdev.12925>
- Conceptions of Giftedness and Talent / Ed. by J. Sternberg, D. Ambrose. London: Palgrave Macmillan/Springer Nature, 2021. 532 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>
- Dapp L.C., Roebers C.M. Self-concept in kindergarten and first grade children: A longitudinal study on structure, development, and relation to achievement // *Psychology*. 2018. Vol. 9. No 7. Pp. 1605–1629. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.97097>
- Falk R.F. Personality, intellectual ability and the self-concept of gifted children: An application of PLS-SEM // *Partial least squares modeling: Basic concepts, methodological issues and applications* / Ed. by H. Latan, R. Noonan. Cham, Switzerland: Springer, 2017. Pp. 299–310. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3_14)
- Freeman J. *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* London: Routledge, 2010. 328 p. <https://doi.org/10.4324/9780203845752>
- Freeman J. The long-term effects of families and educational provision on gifted children // *Educational and Child Psychology*. 2013. Vol. 30. No 2. Pp. 7–17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.2.7>
- Gubbels J., Segers E., Verhoeven L. How children’s intellectual profiles relate to their cognitive, socio-emotional, and academic functioning // *High Ability Studies*. 2018. Vol. 29. No 2. Pp. 149–168. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507902>
- Rudasill K.M., Capper M.R., Foust R.C., Callahan C.M., Albaugh S.B. Grade and gender differences in gifted students’ self-concepts // *Journal for the Education of the Gifted*. 2009. Vol. 32. No 3. Pp. 340–367. <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862>
- Shani-Zinovich I., Zeidner M. The elusive search for the personality of the intellectually gifted student: some cross-cultural findings and conclusions from the Israeli educational context // *Talent Development and Excellence*. 2013. Vol. 5. No 2. Pp. 13–22.
- Shi J., Li Y., Zhang X. Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old // *Journal for the Education of the Gifted*. 2008. Vol. 31. No 4. Pp. 481–499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-791>

The social and emotional development of gifted children: What do we know? / ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. 2nd ed. New York: Routledge, 2016. 328 p. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>

### История статьи:

Поступила в редакцию 14.11.2023

Принята к печати 27.12.2023

### Для цитирования:

Белова Е.С. Особенности «образа Я» у одаренных старших дошкольников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 1. С. 288–312. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-288-312>

### Заявление о конфликте интересов:

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### Сведения об авторе:

Белова Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-6956-8214; Scopus ID: 15054105500; ResearcherID: AAM-4434-2021; SPIN-код: 9446-9020. E-mail: elenasbelova@mail.ru

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Категориальная сетка анализа самохарактеристик старших дошкольников

Номер категории	Название категории/подкатегорий	Пример высказывания
<b>1</b>	<b>Объективные характеристики</b>	
1А	Имя, фамилия	Егор; Катя Иванова
1Б	Общие	Человек, живое существо, живой
1В	Пол	Мальчик / девочка
1Г	Возраст	7 лет; ребенок
1Д	Этническо-региональная идентичность (национальность, место проживания и др.)	Русский, татарин; живу в Москве
1Е	Ролевая позиция в обществе	Хожу в детский сад, ученик
1Ж	Ролевая позиция в семье	Брат/сестра; мамин сын
1З	Внешность (фактическое описание)	У меня светлые волосы, голубые глаза
1И	Материальные условия	Есть большой дом, много игрушек
<b>2</b>	<b>Субъективные характеристики</b>	
2А	Внешность (субъективное описание)	Красивая, милая
2Б	Физические качества	Сильный, ловкий, быстрый
2В	Личностные качества, особенности характера	Добрый, вежливый, послушный, упрямый, смелый, старательный
2Г	Эмоциональные характеристики	Веселый, грустный, радостный
2Д	Общение, дружба, отношения	Друг, дружелюбный, любимая
2Е	Интересы, предпочтения	Люблю делать поделки, увлекаюсь химией
2Ж	Способности, умения	Умный, любознательный, умею читать, умею играть в шашки
2З	Общая оценка себя	Хороший, талантливый, обычный
2И	Перспектива	Буду химиком, хочу стать тренером
<b>3</b>	<b>Характер содержания и формы высказывания как оценка отношения к себе</b>	
3А	Положительная	Хороший, старательный
3Б	Отрицательная	Иногда злой
3В	Нейтральная	Обычный

### Структурные компоненты «образа Я» и составляющие их самохарактеристики у старших дошкольников

Компонент «образа Я»	Самохарактеристики (подкатегории)
Социальный	1В – пол 1Д – этническо-региональная идентичность 1Е – роль в обществе 1Ж – роль в семье
Коммуникативный	2Д – общение
Физический	1Г – возраст 1З – внешность (фактическое описание) 2А – внешность (субъективное описание) 2Б – физические качества
Деятельный	2Е – интересы 2Ж – способности
Рефлексивный	1А – имя, фамилия 1Б – общие 2В – личностные качества 2Г – эмоциональные характеристики 2З – общая оценка себя
Материальный	1И – материальное
Перспективный	2И – перспектива

DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-1-288-312

EDN: TTNBRS

UDC 159.9

Research article

## ‘Self-Image’ Features in Gifted Senior Preschoolers

Elena S. Belova 

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,  
9 Mokhovaya St, bldg 4, 125009 Moscow, Russian Federation

✉ elenasbelova@mail.ru

**Abstract.** The article is devoted to one of the topical problems of modern psychology – the development of self-awareness in children — as it is considered in the psychology of giftedness. The study was aimed at identifying ‘self-image’ features in creatively gifted senior preschool children. It was carried out in line with the scientific approach proposed by A.M. Matyushkin to the study of giftedness as a prerequisite for the development of a creative personality. The study involved 290 children aged 6–7 years ( $M = 6.6$ ;  $SD = 0.54$ ; boys = 143, girls = 147) attending preschool educational institutions in Moscow. The creative potential of the participants (senior preschool children) was identified using Figural Form A of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), as well as on the basis of observations, surveys of teachers and parents, and expert assessments of the children’s creative works. The results made it possible to identify a group of gifted senior preschoolers with high creative potential ( $N = 52$ , boys = 26, girls = 26) and a group of their peers, equal in quantitative composition and gender distribution, whose creative potential was lower. The child’s ‘self-image’ features were revealed during a conversation based on the Twenty Statements Test – TST (M. Kuhn and Th. McPartland, modified by T.V. Romyantseva) and the Study of the System of Children’s Self-Characteristics (O.A.



Belobrykina). The analysis of the obtained data showed the relationship between the results of the Torrance Test performed by the senior preschoolers and the number of their self-characteristics. The following differences between the groups were highlighted: the gifted children named more characteristics when describing themselves than their peers; this was especially true for such subcategories of answers as ‘gender’, ‘age’, ‘role in society’, ‘role in the family’, ‘physical qualities’, ‘communication’, ‘abilities’, and ‘general’. The analysis of the ‘self-image’ structural components revealed that the group of the gifted children, to a greater extent than the group of their peers, represented the indicators of the social, communicative, physical, active and reflexive components. All this indicates a greater volume and greater degree of cognitive complexity and differentiation of the ‘self-image’ in the gifted senior preschoolers compared to their peers. At the same time, the following ‘self-image’ aspects common to both groups were identified: the predominance of self-characteristics of the subjective category (personality traits, skills, etc.) and emotionally positive responses. A comparison of the ‘self-images’ between the gifted boys and gifted girls showed that the girls had more pronounced ‘emotional characteristics (cheerful)’, ‘description of appearance (beautiful)’ and ‘role in the family’. The results obtained can be used in creating programs aimed at the emotional and personal development of gifted preschoolers, as well as in the process of consultative work on the prevention/correction of difficulties in the upbringing of preschoolers.

**Key words:** personal development, self-awareness, ‘self-image’, gifted children, creative giftedness, preschool age, senior preschoolers

## References

- Abramenkova, V. (2021). Digitalization of education as a threat to the safe development of childhood. *Scientific Research and Development. Socio-Humanitarian Research and Technology*, 10(3), 3–11. (In Russ.) <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2021-10-3-3-11>
- Arens, A.K., Marsh, H.W., Craven, R.G., Yeung, A.S., Randhawa, E., & Hasselhorn, M. (2016). Math self-concept in preschool children: Structure, achievement relations, and generalizability across gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 391–403. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.024>
- Arkhireeva, T.V. (2008). System approach to understanding structure of self-concept and patterns of its development in child age. *Cultural-Historical Psychology*, 4(4), 48–55. (In Russ.)
- Belobrykina, O.A. (2006). *Diagnosis of the development of self-awareness in childhood*. St. Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)
- Belova, E.S. (2004). Identification of creative potential of preschoolers using the E.P. Torrance tests. *Psikhologicheskaya Diagnostika*, (1), 21–40. (In Russ.)
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2021). Disclosure of the concepts of creativity and giftedness according to the stages of cognitive development. *Russian Psychological Journal*, 18(3), 159–168. (In Russ.)
- Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and its development in childhood*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Brummelman, E., & Thomaes, S. (2017). How children construct views of themselves: A social-developmental perspective. *Child Development*, 88(6), 1763–1773. <https://doi.org/10.1111/cdev.12961>
- Burns, R. (1986). *Self-concept development and education*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)
- Cimpian, A., Hammond, M. D., Mazza, G., & Corry, G. (2017). Young children’s self-concepts include representations of abstract traits and the global self. *Child Development*, 88(6), 1786–1798. <https://doi.org/10.1111/cdev.12925>
- Dapp, L.C., & Roebbers, C.M. (2018). Self-concept in kindergarten and first grade children: A longitudinal study on structure, development, and relation to achievement. *Psychology*, 9(7), 1605–1629. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.97097>

- Dubrovina, I.V. (2018). Psychological issues of education of kindergarten children and school children in the information society. *National Psychological Journal*, (1), 6–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0101>
- Ermolova, T.V., Meshcheryakova, S.Yu., & Ganoshenko, N.I. (1999). Features of personal development of preschool children in the pre-crisis phase and at the stage of the crisis of seven years. *Voprosy Psichologii*, (1), 50–60. (In Russ.)
- Falk, R.F. (2017). Personality, intellectual ability, and the self-concept of gifted children: An application of PLS-SEM. In H. Latan & R. Noonan (Eds.), *Partial Least Squares Path Modeling: Basic Concepts, Methodological Issues and Applications* (pp. 299–310). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3_14)
- Fedina, L.V. (2020). Dynamics of “self-image” of preschool children (2004 and 2017: A comparative analysis). *Integration of Education*, 24(3), 501–518. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.100.024.202003.501-518>
- Feldshtein, D.I. (2015). Problems of psychological and pedagogical sciences in the space-time situation of the 21st century. *National Education*, (7), 9–26. (In Russ.)
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203845752>
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7–17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2013.30.2.7>
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How children’s intellectual profiles relate to their cognitive, socio-emotional, and academic functioning. *High Ability Studies*, 29(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507902>
- Karabanova, O.A. (2022). Modern childhood and preschool education protecting the rights of child: To the 75th anniversary of E.O. Smirnova’s birth. *National Psychological Journal*, (3), 60–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0308>
- Konchalovskaya, M.M. (2015). Preschool children identity features (comparative analysis of the data obtained in 2005 and 2014). *Mir Psichologii*, (1), 77–85. (In Russ.)
- Korepanova, M.V. (2009). The peculiarities of the “I-image” development of the child in his preschool age. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 9(4), 74–79. (In Russ.)
- Korepanova, M.V., & Dubovkina, E.V. (2019). “Knowing Myself”: Program for the social and communicative development of infants, young children and preschoolers (from 0 to 7–8 years). In V.V. Rubtsov, Yu.M. Zabrodin, I.V. Dubrovina & E.S. Romanova (Eds.), *Psychological and Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment: Catalog – 2019: Collective monograph* (pp. 153–162). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education. (In Russ.)
- Kosolapova, N.G. (2008). The formation of positive “self-conception” of preschool children. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, (11), 212–220. (In Russ.)
- Kuhn, M., & McPartland, T. (1984). An empirical investigation of self-attitudes. In G.M. Andreeva, N.N. Bogomolova & L.A. Petrovskaya (Eds.), *Contemporary Foreign Social Psychology. Texts* (pp. 180–188). Moscow: Lomonosov Moscow State University. (In Russ.)
- Kuzmina, A.S., Praizendorf, E.S., Khummel', N.V., & Kulagina, D.A. (2023). Self-awareness of preschoolers born from multiple pregnancies. *Pedagogy and Education*, (3), 153–168. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.3.34132>
- Leont'ev, A.N. (2005). *Activity, Consciousness, and Personality* (2nd ed.). Moscow: Smysl Publ., Akademiya Publ. (In Russ.)
- Lisina, M.I. (2009). *Formation of a child’s personality in communication*. St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Marikhin, S.V., & Kondretiuk, M.I. (2020). Age and gender identification and self-esteem features of preschoolers with different sociometric status. *Pushkin Leningrad State University Journal*, (4), 259–273. (In Russ.) [https://doi.org/10.35231/18186653\\_2020\\_4\\_259](https://doi.org/10.35231/18186653_2020_4_259)
- Martsinkovskaya, T.D. (2015). Mental development of a modern preschooler – constants and transformations. *Mir Psichologii*, (1), 42–53. (In Russ.)

- Martsinkovskaya, T.D. (Ed.) (2010). *Concepts of socialization and individualization in modern contemporary psychology*. Moscow, Obninsk: IG-SOTsIN Publ. (In Russ.)
- Matyushkin, A.M. (2012). The concept of creative giftedness. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 9(4), 83–86. (In Russ.)
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon S.M. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>
- Peregudina, V.A., & Klevakina, M.G. (2023). The experience of researching the self-concept of preschool children, depending on the order of their birth in the family. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 11(4), 13. (In Russ.)
- Popova, L.V. (2017). Gender aspects of identification, development and implementation of giftedness. In L.I. Larionova & A.I. Savenkov (Eds.), *Psychology of Giftedness and Creativity* (pp. 52–66). Moscow, St. Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)
- Rubtsova, O.V. (2019). Digital media as a new means of mediation (part two). *Cultural-Historical Psychology*, 15(4), 100–108. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150410>
- Rudasill, K.M., Capper, M.R., Foust, R.C., Callahan, C.M., & Albaugh, S.B. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340–367. <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862>
- Rumyantseva, T.V. (2006). Twenty statements self-attitude test. In *Psychological Counseling: Diagnostics of Relationships in Couples* (pp. 82–103). Saint Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)
- Savenkov, A.I. (2019). *Psychology of children's giftedness* (2nd ed.). Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)
- Sergienko, E.A., Martsinkovskaya, T.D., Izotova, E.I. Lebedeva, E.I., Ulanova, A.Yu., & Dubovskaya, E.M. (2019). *Social and emotional development of children: Theoretical foundations*. Moscow: Drofa Publ. (In Russ.)
- Shadrikov, V.D. (2019). *Human abilities and talents*. Moscow: The Institute of Psychology RAS. (In Russ.)
- Shani-Zinovich, I., & Zeidner, M. (2013). The elusive search for the personality of the intellectually gifted student: Some cross-cultural findings and conclusions from the Israeli educational context. *Talent Development and Excellence*, 5(2), 13–22.
- Shcheblanova, E.I. (2016). Intellectual self-concept of gifted adolescents. *Theoretical and Experimental Psychology*, 9(4), 23–38. (In Russ.)
- Shcheblanova, E.I. (2023). Concepts and models of intellectual giftedness in children: World trends and prospects in the XXI century. *Theoretical and Experimental Psychology*, 16(2), 23–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/TEP-23-10>
- Shi, J., Li, Y., & Zhang, X. (2008). Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 481–499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-791>
- Smirnova, E.O. (2015). *Child psychology* (3rd ed.). St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Smirnova, E.O. (2019). Specific features of modern preschool childhood. *National Psychological Journal*, 2(2), 25–32. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205>
- Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., & Nestik, T.A. (2018). *Digital generation of Russia: Competence and safety* (2nd ed.). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Sternberg, J., & Ambrose, D. (Eds.). (2021). *Conceptions of giftedness and talent*. London: Palgrave Macmillan/Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>
- Uruntaeva, G.A. (2021). *Child psychology* (11th ed.). Moscow: Infra-M Publ. (In Russ.)
- Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., & Almazova, O.V. (2021). Relationship between the use of digital devices and personal and emotional development in preschool children. *Psychological Science and Education*, 26(1), 27–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>
- Yakobson, S.G., & Adilova, L.R. (2009). Development of early forms of self-awareness in children. *Voprosy Psichologii*, (1), 12–22. (In Russ.)



**Article history:**

Received 14 November 2023

Revised 24 December 2023

Accepted 27 December 2023

**For citation:**

Belova, E.S. (2024). Features of the “self-image” in gifted senior preschoolers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(1), 288–312. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-1-288-312>

**Conflicts of interest:**

The authors declare that there is no conflict of interest.

**Bio note:**

*Elena S. Belova*, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0002-6956-8214; Scopus ID: 15054105500; ResearcherID: AAM-4434-2021; SPIN-code: 9446-9020. E-mail: elenasbelova@mail.ru