

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

**Никитина А.А., Огородникова Н. П.**

Рост тревожности, агрессивных проявлений и эмоциональной неустойчивости, все заметнее фиксируемый у детей младшего школьного возраста в современной образовательной среде, задает исследовательский контекст данной статьи. В центре внимания находится эмоциональное благополучие младших школьников, а также результаты проверки программы психолого-педагогического сопровождения, построенной на использовании арт-терапевтических средств. Теоретическая часть работы обращена к анализу самой проблемы эмоционального благополучия. Эмпирический материал, представленный в статье, сосредоточен на выявлении связей между тревожностью, агрессивностью, самооценкой и психическими состояниями младших школьников. Результаты исследования показывают, что у испытуемых зафиксированы сдвиги, проявившиеся при реализации арт-терапевтической программы: уровень тревожности и агрессивности у обучающихся, снижался, самооценка становилась более адекватной, а эмоциональное состояние в целом обнаруживало положительную динамику.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, младшие школьники, арт-терапия, тревожность, агрессивность, самооценка, психолого-педагогическое сопровождение

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EMOTIONAL WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH ART THERAPY**

**Nikitina A. A., Ogorodnikova N. P.**

This article examines the emotional well-being of primary school children and evaluates the effectiveness of a psychological and pedagogical support program based on art therapy techniques. The relevance of the study is determined by the increasing levels of anxiety, aggression, and emotional instability among primary school students in modern educational environments.

The article presents the results of a theoretical analysis of emotional well-being, as well as empirical research aimed at identifying the relationship between anxiety, aggression, self-esteem, and mental states in children. The study results show that the implementation of an art therapy program helps reduce anxiety and aggression, improve self-esteem, and overall stabilize emotional well-being.

Key words: emotional well-being, primary school children, art therapy, anxiety, aggression, self-esteem, psychological support

### **Введение**

Вопрос об эмоциональном благополучии детей младшего школьного возраста занимает в психолого-педагогических исследованиях устойчиво значимое место, и связано это не только с ростом интереса к эмоциональной сфере как таковой. В условиях школьного обучения именно эмоциональные характеристики во многом задают качество адаптации ребенка, степень его включенности в учебную работу и особенности взаимодействия со сверстниками и взрослыми [2]. Младший школьный возраст в отечественной традиции описывается как период существенной перестройки психики: Л.С.Выготский связывал его с переходом психических функций к произвольности и опосредованности, с освоением культурно заданных способов поведения [4]. Л.И.Божович, развивая эту линию,

акцентировала изменения внутренней позиции ребенка, возникающие в связи с вхождением в социально значимую деятельность – учение [1].

Для понимания эмоциональной стороны этого процесса важны и положения П.М.Якобсона: переживание, по его мнению, определяется не одной лишь ситуацией, а тем значением, которое она приобретает для самого школьника [17]. В близком ключе К.Э.Изард рассматривал эмоции как систему, включенную в мотивацию, познание и поведение; при таком подходе эмоциональное благополучие трудно свести к набору отдельных реакций, оно выступает более сложным, интегративным состоянием [5]. Эта идея соотносится с позицией Л.С.Рубинштейна, подчеркивавшего неразрывность аффективного и интеллектуального в структуре психической жизни ребенка: эмоции, не существуют вне деятельности, они входят в нее и меняют характер выполнения задач, иногда неочевидно, но достаточно существенно [14].

На этом основании эмоциональное благополучие младшего школьника следует рассматривать как результат действия нескольких взаимосвязанных факторов. Исследования Т.Д.Марцинковской показывают, что успех обучения обусловлен не только развитием познавательных процессов, но и параметрами эмоциональной сферы, среди которых особое место занимают тревожность, самооценка и система отношений с окружающими [9].

В научной литературе школьная тревожность выделяется как один из наиболее информативных индикаторов эмоционального неблагополучия: Б. Филлипс относит к ее структуре страх самовыражения, напряжение в ситуации контроля знаний, опасение не оправдать ожиданий значимых других [16].

Р.Бернс связывал эмоциональное развитие с формированием Я-концепции, подчеркивая, что образ себя складывается в пространстве значимых социальных контактов и затем непосредственно влияет на эмоциональное состояние [1].

В гуманистической психологии А.Маслоу рассматривал психологическое благополучие через удовлетворение базовых потребностей – в безопасности, принятии, уважении; их фрустрация меняет направленность активности ребенка, придавая ей защитный характер [10]. К.Роджерс дополнял эту позицию указанием на роль безусловного принятия, отсутствие которого затрудняет формирование устойчивого самоотношения и усиливает зависимость самооценки от внешних суждений [12].

Существенна и социальная ситуация развития: Л.Д.Лебедева связывает эмоциональное благополучие с внутренней уравновешенностью, снижением психоэмоционального напряжения и возможностью самовыражения. Важно, чтобы система образования создавала условия для раскрытия возрастного и личностного потенциала обучающегося [8].

С.А.Черняева, в свою очередь, обращает внимание на признание со стороны группы сверстников и включенность в школьное сообщество как на условия, влияющие и на самооценку, и на общее психическое состояние ребенка [16]. В педагогико-психологическом аспекте Е.Н.Соловова и И.Л.Бим отмечают, что позитивный эмоциональный фон усиливает познавательную активность и облегчает усвоение материала, тогда как напряжение и тревожность ослабляют учебную мотивацию [15].

Отдельного рассмотрения требует проблема средств, с помощью которых ребенок может выражать и перерабатывать внутренний опыт. Для младшего школьного возраста это особенно важно, поскольку вербальные способы осмысления переживаний еще не всегда достаточно сформированы [11].

М.В. Киселёва указывает на значимость символического выражения внутреннего состояния, позволяющего ребенку опосредованно работать с собственными переживаниями [6]. С этой точки зрения интерес представляют арт-терапевтические подходы: А.И.Копытин и Е.Е. Свистовская связывают их использование со снижением тревожности, ростом уверенности в себе и улучшением межличностного взаимодействия [7]. Сходные выводы содержатся и в работах М.Е.Бурно, где подчеркивается, что творческое самовыражение способствует уменьшению эмоционального напряжения и поддержанию более устойчивого психического состояния; при дефиците подобных форм выражения внутренний конфликт и тревожность, напротив, могут усиливаться [3].

Л.Н.Рожина рассматривает эмоциональную устойчивость как один из базовых компонентов эмоционального благополучия, обеспечивающий сохранение внутреннего равновесия и работоспособности в условиях учебной нагрузки [13]. В совокупности эти положения позволяют говорить о многофакторной природе эмоционального благополучия младших школьников: оно складывается под влиянием учебной деятельности, характера межличностных отношений, особенностей самооценки, условий принятия и возможностей безопасного выражения переживаний.

В этом контексте применение арт-терапевтических средств приобретает не частное, а вполне обоснованное психолого-педагогическое значение, поскольку связано не только со снижением тревожности и агрессивности, но и с более широкой гармонизацией эмоциональной сферы. Отсюда вытекает необходимость разработки и апробации программ сопровождения, ориентированных на развитие эмоционального благополучия младших школьников средствами арт-терапии.

### **Материалы и методы**

Эмоциональное благополучие младших школьников выступило предметом данного исследования; в его рамках рассматривались как особенности эмоциональной сферы детей

этого возраста, так и возможности ее развития в условиях специально организованного психолого-педагогического сопровождения с применением арт-терапевтических средств. Исследование строилось на сочетании теоретического и эмпирического уровней. Теоретическую основу составили анализ научной и методической литературы по обозначенной проблематике, а также обобщение и последующая систематизация материалов, полученных в ходе работы.

Эмпирическая часть была организована на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа №62», где в исследование были включены 60 обучающихся младшего школьного возраста.

Для оценки эмоциональной сферы использовался комплекс психодиагностических методик: тест школьной тревожности Филлипса, методика А.О.Прохорова «Психические состояния школьников», опросник агрессивности Басса–Дарки в адаптации А.А. Хвана, Ю.А. Зайцева и Ю.А.Кузнецовой, а также методика диагностики самооценки Дембо–Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан.

Практическая часть исследования была связана с разработкой и реализацией программы психолого-педагогического сопровождения, ориентированной на развитие эмоционального благополучия младших школьников средствами арт-терапии. В программу вошел комплекс занятий, включавший изобразительные, игровые и проективные техники. Их использование создавало условия для безопасного выражения ребенком собственных переживаний, их частичного осмысления и более аккуратной работы с эмоциональным опытом, что в контексте младшего школьного возраста имеет особое значение.

### **Результаты исследования**

Формирующий этап исследования был связан с разработкой и последующим внедрением программы психолого-педагогического сопровождения, ориентированной на развитие эмоционального благополучия младших школьников средствами арт-терапии. В качестве основания для комплектования групп использовались данные, полученные ранее, на констатирующем этапе.

Общий объем выборки составил 60 человек; она была распределена на две равные группы по 30 учащихся. Сама программа реализовывалась в течение 3 месяцев, то есть 90 дней, и включала 16 занятий продолжительностью по 40 минут. Занятия проводились 2 раза в неделю, что обеспечивало достаточно регулярный характер работы, хотя значимым здесь было не только количество встреч.

Содержательно программа была направлена на создание условий для более гармоничного развития эмоциональной сферы младших школьников. В ее задачи входили снижение тревожности и агрессии, коррекция самооценки, развитие навыков саморегуляции и

формирование конструктивных способов взаимодействия в процессе творческого самовыражения. Практическая реализация строилась на использовании изобразительных, игровых и проективных техник. Такой набор методов позволял детям выражать эмоциональные переживания в опосредованной форме, уменьшать внутреннее напряжение и постепенно осваивать способы позитивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

По завершении формирующего этапа был организован контрольный эксперимент: диагностику провели повторно, сохранив прежний психодиагностический инструментарий.

Полученные данные представлены в таблицах 1-4.

Таблица 1 – Распределение испытуемых по уровням школьной тревожности (в %)

Группа	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	20	50	30
КГ	37	47	16

Наиболее заметные изменения зафиксированы в экспериментальной группе по показателям школьной тревожности. К завершению работы доля учащихся, отнесенных к категории с высоким уровнем тревожности, составила 20% в экспериментальной группе и 37% в контрольной группе. Различия в среднем уровне по группам не такое значительное и составляет 50% в экспериментальной группе и 47% в контрольной группе. Первоначально низкий уровень отмечался у 13% детей, то после реализации программы – уже у 30% в экспериментальной группе. В контрольной группе низкий уровень тревожности отмечается у 16% испытуемых.

Снижение суммарной выраженности тревожности сопровождалось ослаблением отдельных ее компонентов, имеющих непосредственное отношение к школьной ситуации. В меньшей степени проявлялись страх самовыражения, напряжение, возникающее в условиях проверки знаний, а также зависимость эмоционального состояния от оценок значимых взрослых. В этом контексте можно говорить о формировании у учащихся более устойчивых способов реагирования на учебные требования: эмоциональная напряженность становится менее выраженной, а уверенность в собственных возможностях – более устойчивой, пусть и не одинаково у всех участников.

Таблица 2 – Распределение испытуемых по уровням психических состояний (в %)

Группа состояний	Группа	Высокий	Средний	Низкий
Положительные деятельностные состояния	ЭГ	73	20	7
	КГ	63	23	14

Отрицательные деятельностные состояния	ЭГ	20	45	35
	КГ	38	42	20
Положительные состояния общения	ЭГ	20	65	15
	КГ	8	62	30
Отрицательные состояния общения	ЭГ	50	40	10
	КГ	64	25	10

В блоке положительных деятельностных состояний испытуемые экспериментальной группы демонстрируют более высокие значения: высокий уровень зафиксирован у 73% детей, что на 10% превышает результат контрольной группы. Это свидетельствует о повышенной готовности учащихся ЭГ к включению в образовательный процесс и их более высоком энергетическом ресурсе.

В экспериментальной группе удельный вес лиц с высоким уровнем негативных проявлений в деятельности составил 20%, тогда как в контрольной группе этот показатель значительно выше — 38%. При этом в ЭГ преобладает низкий уровень выраженности данных состояний (35%).

Сфера межличностного общения также обнаруживает положительные сдвиги. Несмотря на то, что высокий уровень положительных состояний общения в обеих группах остается преимущественно на среднем уровне, в экспериментальной группе он в 2,5 раза выше, чем в контрольной (20% против 8% соответственно). Большинство участников ЭГ (65%) сосредоточено в зоне среднего уровня, что говорит о стабилизации коммуникативного фона.

В категории отрицательных состояний общения также фиксируется преимущество экспериментальной выборки. Хотя показатели выраженности негативных эмоций остаются существенными в обеих группах, в ЭГ высокий уровень отмечен у 50% учащихся, в то время как в контрольной группе он достигает 64%.

У учащихся после реализации программы эмоциональное состояние изменилось не только по линии ослабления тревоги, внутреннего напряжения и неустойчивости переживаний. Более заметной становится и другая тенденция: на их месте формируется более ровный эмоциональный фон, при котором повышается устойчивость текущих состояний. В этом, собственно, и заключается значимый эффект программы – она затронула не один лишь спектр негативных проявлений, но и условия, при которых становятся возможными продуктивная учебная деятельность и полноценное социальное взаимодействие.

Таблица 3 – Показатели агрессивности (в %)

Группа	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	13	47	40
КГ	20	53	27

Сопоставление итоговых показателей в двух группах фиксирует более благоприятное распределение уровней агрессивности у учащихся, включённых в программу. В экспериментальной группе высокий уровень отмечен у 13% детей, тогда как в контрольной он достигает 20%. По категории среднего уровня различие менее резкое, но сохраняется в том же направлении: 47% в экспериментальной группе против 53% в контрольной. Уже сама конфигурация этих значений смещает акцент не к выраженным, а к более умеренным формам агрессивного реагирования.

Наиболее показателен удельный вес учащихся с низким уровнем агрессивности: в экспериментальной группе он составляет 40%, в контрольной – 27%. Это соотношение позволяет говорить не просто о количественном снижении отдельных агрессивных проявлений, но и о более общем изменении поведенческого профиля. У учащихся экспериментальной группы в меньшей степени выражены физическая и вербальная агрессия, раздражительность, негативизм. Соответственно, снижается внутреннее напряжение и закрепляются более конструктивные способы реагирования. В рамках реализованной программы, по-видимому, происходило и развитие навыков эмоциональной регуляции, что отчасти объясняет выявленную динамику.

Показатели самооценки по методике Дембо–Рубинштейн представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Выраженность самооценки на контрольном этапе эксперимента (в %)

Группа	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	70	20	10
КГ	60	23	17

Распределение показателей самооценки в экспериментальной группе выглядит более благоприятным. Высокий уровень зафиксирован у 70% учащихся, тогда как в контрольной группе этот показатель составляет 60%. Средний уровень отмечен у 20% участников экспериментальной группы и у 23% – контрольной. Наименее выражены различия в абсолютном объеме, но содержательно они важны: низкая самооценка выявлена у 10% учащихся экспериментальной группы, в контрольной – у 17%.

Такое соотношение указывает на сдвиг в сторону более уравновешенной структуры самооценки именно в экспериментальной группе. Речь идет не только о сокращении числа детей с заниженным представлением о собственных возможностях, одновременно уменьшаются и проявления неадекватно завышенной самооценки, тогда как доля

школьников с более устойчивым и адекватным восприятием себя оказывается выше. В этом изменении, пусть и не исчерпывающе, отражается рост уверенности в собственных силах и формирование более реалистичного, внутренне устойчивого образа себя.

Положительные сдвиги на контрольном этапе зафиксированы по всему кругу оцениваемых показателей. Речь идет не об отдельном локальном эффекте, а о более общем изменении состояния детей: тревожность снизилась, выраженность агрессивных реакций уменьшилась, психические состояния стали более благоприятными, самооценка приблизилась к нормативному уровню. При этом итоговая картина не сводится к формальному улучшению отдельных параметров, поскольку изменения затронули взаимосвязанные компоненты эмоционально-личностной сферы.

Эффективность разработанной программы в этой связи представляется обоснованной. Применение арт-терапевтических методов связано не только с ослаблением негативных эмоциональных проявлений; более существенным оказывается другое – формируются способы эмоциональной саморегуляции, обладающие определенной устойчивостью. Именно это обстоятельство имеет особое значение в младшем школьном возрасте, когда успешность адаптации к образовательной среде зависит, помимо прочего, от способности ребенка справляться с внутренним напряжением, регулировать эмоциональные реакции и поддерживать относительно стабильное психологическое состояние.

### **Обсуждение и заключение**

1. Контрольный этап исследования выявил положительные изменения по всем параметрам, включенным в анализ, но которые требуют подтверждения с помощью методов математической статистики. В экспериментальной группе снизилась школьная тревожность, менее выраженными стали агрессивные реакции, улучшились показатели психических состояний, в большей степени адекватной оказалась и самооценка. Речь идет не только о сдвиге отдельных количественных значений. Существеннее другое: изменения затронули эмоциональную сферу в целом, сделав ее более уравновешенной, хотя отдельные проявления, разумеется, не сводятся к одному универсальному эффекту.

2. Включение арт-терапевтических средств в систему психолого-педагогического сопровождения обуславливает снижение психоэмоционального напряжения, развитие навыков саморегуляции и улучшение общего эмоционального состояния младших школьников. Эффективность разработанной программы, по-видимому, определяется самим характером используемых методов – творческих, допускающих безопасное выражение внутренних переживаний и обращение к невербальным способам коммуникации. Для младшего школьного возраста это особенно значимо, поскольку вербализация сложных чувств в данный период нередко оказывается затрудненной.

3. Разработанную программу, с учетом полученных результатов, можно рассматривать как действенный инструмент сопровождения эмоционального развития младших школьников. Ее применение связано не только с уменьшением неблагоприятных эмоциональных проявлений, но и с формированием более устойчивых механизмов эмоциональной регуляции. Именно это, в более широком плане, создает условия для успешной адаптации ребенка к образовательной среде и поддержания его эмоционального благополучия.

#### **Список использованных источников:**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ.; общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 2020. — 420, с.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 2022. — 256 с.
3. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. — М.: Академический проект, 2018. — 384 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. — М.: Издательство Юрайт, 2025. — 281 с.
5. Изард К. Э. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2021. — 464 с.
6. Киселёва М. В. Арт-терапия в работе с детьми. — СПб.: Речь, 2017. — 160 с.
7. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. — СПб.: Речь, 2023. — 256 с.
8. Мамонова Е.Б., Комарова М.М. Личностные особенности подростков с проявлениями агрессии // Нижегородский психологический альманах. — 2017. — № 1 ; URL: [psykaf417.esrae.ru/ru/13-117](https://psykaf417.esrae.ru/ru/13-117) (дата обращения: 28.04.2026).
9. Мамонова Е.Б., Черемисова И.В., Суворова О.В. Особенности проявления личностной саморегуляции мальчиков и девочек младшего школьного возраста // Вестник Мининского университета. 2016.№3(16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-lichnostnoy-samoregulyatsii-malchikov-i-devochek-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 20.04.2026).
10. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей. — М.: Академия, 2017. — 192 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2019. — 400 с.
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 2024. — 480 с.

13. Рожина Л. Н. Эмоциональная устойчивость младших школьников. — М.: Академия, 2025. — 144 с.
  14. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2022. — 720 с.
  15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. — М.: АСТ, 2018. — 239 с.
  16. Черняева С. А. Психология общения младших школьников. — М.: Академия, 2019. — 176 с.
  17. Яacobсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. — М.: Просвещение, 2019. — 208 с.
- 

**Никитина Александра Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: [aleksa-nik08@mail.ru](mailto:aleksa-nik08@mail.ru)

**Огородникова Надежда Павловна**, студент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: [nadezhdaogorodnikova52@gmail.com](mailto:nadezhdaogorodnikova52@gmail.com)

---

**Nikitina Aleksandra Aleksandrovna**, Ph.D. Psychology, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (Mininsky University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: [aleksa-nik08@mail.ru](mailto:aleksa-nik08@mail.ru)

**Ogorodnikova Nadezhda Pavlovna**, student of Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (Mininsky University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: [nadezhdaogorodnikova52@gmail.com](mailto:nadezhdaogorodnikova52@gmail.com)

---

#### ***5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред***

**10 стр.**