

# Роль психолога как фасилитатора творческого процесса у детей и взрослых: профессиональная позиция, этические границы и задачи сопровождения

**Никитаева А. И.**

Художник, психолог,  
Москва, Россия,  
i@alinafineart.com

DOI 10.25991/p5966-3385-8585-d

УДК: 37.015.32

## Аннотация

Статья посвящена анализу профессиональной роли психолога как фасилитатора творческого процесса в работе с детьми, взрослыми и инклюзивными группами. Рассматриваются теоретические основания фасилитации и ее отличие от педагогических и клинических арт-терапевтических форматов. Выделяются ключевые задачи фасилитатора. Особое внимание уделяется специфике работы в инклюзивных творческих группах. Обсуждаются профессиональные и этические границы фасилитации.

**Ключевые слова:** творческая фасилитация; психологическая безопасность; самодетерминация; самоэффективность; эмоциональная регуляция; ко-регуляция; инклюзивные группы; дети с ДЦП; гуманистический подход; поддерживающие практики.

Alina Ig. Nikitaeva

Artist, psychologist,  
Moscow, Russia,  
i@alinafineart.com

# The role of a psychologist as a facilitator of the creative process in children and adults: professional position, ethical boundaries, and support tasks

## Для цитирования:

Никитаева, А. И. (2026). Роль психолога как фасилитатора творческого процесса у детей и взрослых: профессиональная позиция, этические границы и задачи сопровождения. Психология человека и социальной среды, (1), 143–154. doi:10.25991/p5966-3385-8585-d

## Abstract

This article analyzes the professional role of a psychologist as a facilitator of the creative process in working with children, adults, and inclusive groups. The theoretical foundations of facilitation and its differences from pedagogical and clinical art therapy formats are examined. The key tasks of a facilitator are highlighted. Particular attention is paid to the specifics of working in inclusive creative groups. The professional and ethical boundaries of facilitation are discussed.

**Keywords:** creative facilitation; psychological safety; self-determination; self-efficacy; emotional regulation; coregulation; inclusive groups; children with cerebral palsy; humanistic approach; supportive practices.

## Введение

За последние два десятилетия интерес к творческим практикам в психологии и здравоохранении существенно вырос: крупные обзоры показывают, что участие в художественной деятельности (визуальное искусство, музыка, телесно-двигательная терапия, экспрессивное письмо) связано со снижением психологического дистресса, улучшением самочувствия и качеством жизни у разных групп населения (Киселёва, 2007; Копытин, 2001). При этом важен не только вид творческой практики, но и социально-психологические условия, в которых происходит творческий процесс — безопасность, автономия, отсутствие оценивания и поддерживающая фасилитация со стороны специалиста. (Асмолов, 2023; Копытин, 2001; Honan, Waight, Bratel, Given, Badawi, McIntyre & Smithers-Sheedy, 2023; Malchiodi, 2015) Именно эти условия систематически выделяются среди факторов, посредством которых искусство влияет на здоровье и благополучие (Fancourt & Finn, 2019; Stuckey & Nobel, 2010).

Современные количественные обобщения уточняют, что у детей и подростков творческие интервенции способны статистически значимо снижать тревожность и депрессивную симптоматику, хотя качество и гетерогенность исследований варьируют и требуют аккуратного проектирования программ (Захаров, 1982). Это создает запрос на чёткое описание профессиональной роли психолога, сопровождающего такие занятия: как именно специалист организует процесс, какие границы выдерживает и каких практик избегает, чтобы психологическую поддержку не подменять обучением художественной академической практике.

Позиция психолога-фасилитатора опирается на ряд базовых психологических теорий.

Во-первых, теория самодетерминации подчёркивает, что внутреннюю мотивацию и психологическое благополучие поддерживает удовлетворение трёх базовых потребностей — автономии, компетентности и причастности; следовательно, контексты, предоставляющие выбор, посильные вызовы и тёплые отношения, усиливают вовлечённость и устойчивость к стрессу. В творческих группах это означает отказ от оценивания, уважение к темпу участника и акцент на переживаемой деятельности, а не на верном результате с точки зрения академического образования (Баер, 1998; Дженнингс & Минде, 2003; Киселёва, 2007; Лабзова, 2017).

Во-вторых, концепция самоэффективности Альберта Бандуры (Бандура, 2000) показывает, что переживание «я могу» — через собственные успехи, наблюдение моделей и вербальную поддержку — повышает настойчивость, уровень научения и снижает избегание. В безопасно фасилитируемом творческом процессе

у участников регулярно возникают «микро-успехи», которые могут конвертироваться в рост самооценки за пределами занятия (учёба, повседневные задачи, реабилитация).

В-третьих, для группового формата критична психологическая безопасность — коллективная убеждённость, что в группе можно пробовать, ошибаться и выражать идеи без страха негативных последствий (Эдмондсон, 2021). Роль ведущего здесь — создавать и поддерживать такие нормы, минимизируя сравнение и конкуренцию, особенно у детей и взрослых с опытом критики собственных творческих попыток в прошлом (Ялом, 2025).

Отдельного внимания требует этика и границы.

Профессиональные кодексы творческих/арт-терапевтических сообществ сходятся на принципах безоценочности, уважения к автономии клиента, информированного согласия, конфиденциальности и работы «в пределах компетенции». Для психолога, ведущего творческие группы (в том числе не являющиеся арт-терапией в строгом клиническом смысле), это означает: не «исправлять» и не «улучшать» работы, не навязывать интерпретации, давать участникам право выбора материалов и степени вовлечённости, а также чётко разграничивать образовательные и поддерживающие цели встречи (Копытин, 2001; Ферт, 2003; Этический кодекс психолога, 2012; Ялом, 2025; *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*, 2017; *Code of Ethics*, 2023).

В рамках настоящей статьи мы также опираемся на собственный профессиональный опыт. За период с 2014 по 2025 гг. нами была проведена серия творческих групп и мастер-классов для различных категорий участников: детей дошкольного и школьного возраста, взрослых, а также семейных диад «родитель–ребёнок» и инклюзивных групп, включающих детей с детским церебральным параличом.

Общая выборка составила более 500 участников.

Формат программ включал свободное и структурированное рисование, использование тактильных материалов и элементов сенсорной поддержки, групповое обсуждение и краткие рефлексивные практики.

Целью таких встреч было создание безопасного пространства для творческого самовыражения, развития эмоциональной регуляции и укрепления позитивного взаимодействия в диадах и группах. Наблюдения в этих группах позволили выделить специфические требования к профессиональной позиции ведущего:

- поддержку автономии участников,
- минимизацию оценочных суждений,
- сохранение эмоционально-безопасного климата
- и соблюдение этических границ.

## Поддержка автономии участников

Поддержка автономии является центральным элементом фасилитационного формата и опирается на гуманистическую парадигму К. Роджерса, в которой недирективность, принятие и уважение к индивидуальному темпу участника рассматриваются как условия личностного роста и раскрытия творческого потенциала (*Rogers, 1951*).

В отечественной психологической традиции аналогичные положения представлены в работах А. Г. Асмолова (2023), подчеркивающего роль субъективной активности и самоопределения в деятельности человека.

Участникам предоставляется возможность выбирать материалы, темп и формат участия, а также право завершить или оставить работу незавершённой, что формирует опыт субъектности и поддерживает внутреннюю вовлечённость в творческий процесс. Подобная организация процесса повышает внутреннюю мотивацию, формирует чувство контроля над деятельностью и создает опыт субъектности, что важно как для детей, так и для взрослых, особенно имеющих прошлый опыт критики или неуспеха в творческой деятельности.

## Минимизация оценочных суждений

Оценка художественного продукта («красиво/некрасиво», «правильно/неправильно») снижает внутреннюю мотивацию и усиливает социальное сравнение, что хорошо описано в работах А. Бандуры и современных исследованиях мотивации (*Бандура, 2000; Лабзова, 2017*).

Фасилитатор использует: — описательное отражение («ты попробовал новую технику»), — фиксацию усилий («ты уделил внимание деталям»), — замечание уникальности процесса каждого участника.

Это создаёт безопасную атмосферу без соперничества и страха ошибок.

## Сохранение эмоционально-безопасного климата

Понятие психологической безопасности (*Эдмондсон, 2021*) является одним из базовых в работе творческих групп. Безопасность обеспечивается:

- отсутствием сравнений работ между участниками;
- нормализацией ошибок как естественной части процесса;
- структурированием пространства и правил;
- недопущением критики и насмешек;

— вниманием к эмоциональным сигналам каждого участника.

Фасилитатор удерживает атмосферу доброжелательности, снижает тревожность, помогает группе выдерживать неопределённость, характерную для творческого эксперимента.

## Соблюдение этических границ

Этические основания фасилитационной практики предполагают соблюдение ряда методологически и профессионально значимых принципов.

Прежде всего, недопустимо осуществлять интерпретацию изобразительного материала без явного запроса со стороны участника, что полностью согласуется с положениями профессиональных кодексов APA и BAAT (*Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct, 2017; Code of Ethics, 2023*). Такая позиция предотвращает навязывание смыслов, минимизирует риск ошибочных диагностических допущений и поддерживает автономию участника в трактовке собственного творческого опыта.

Не менее важным является соблюдение недирективного стиля ведения: фасилитатор не навязывает участнику содержание, темп или способ выполнения задания, признавая за ним право выбора стратегии действия. Прозрачность профессионального формата предполагает ясное разграничение фасилитации, арт-терапии и художественного обучения, что предупреждает некорректные ожидания и обеспечивает предсказуемость взаимодействия.

Уважение телесных и психологических границ участников выступает обязательным условием безопасного пространства: специалист избегает любого вмешательства, способного нарушить личные или эмоциональные границы человека. Кроме того, деятельность фасилитатора должна строго соответствовать его профессиональной компетентности, исключая использование творческого продукта как инструмента диагностики или оценивания.

В практическом аспекте это означает, что фасилитатор не корректирует художественную технику, не задаёт нормативных эстетических критериев и не рассматривает продукт творчества как источник клинической или личностной интерпретации. Его задача — обеспечить условия, в которых творческий процесс может стать ресурсом самовыражения, эмоциональной регуляции и развития субъектности.

## Отличие фасилитации от художественного обучения

Несмотря на то что фасилитационные и художественно-образовательные

занятия могут внешне выглядеть сходным образом, они представляют собой два концептуально различных вида профессиональной практики.

Фасилитационный формат базируется на принципах автономии, внутренней мотивации и эмоциональной безопасности, которые находят теоретическое обоснование в работах А. Бандуры (2000) и Э. Эдмондсон (2021). В центре внимания фасилитатора — не развитие художественного мастерства как такового, а формирование условий, в которых участник получает субъективно значимый опыт творчества, укрепляет навыки эмоциональной саморегуляции и расширяет собственную самоэффективность.

Фасилитатор придерживается недирективной профессиональной позиции: он не задаёт образцов, не предлагает единственно верных способов выполнения задания и не оценивает эстетический уровень результата. Любые «ошибки» рассматриваются им как естественные элементы процесса, отражающие индивидуальный путь пробования, вариативности и поиска решений, а не как признак технической несостоятельности участника.

Художественное обучение, напротив, связано с иными задачами и иной профессиональной ролью педагога.

Преподаватель искусства действует в рамках учебной модели: он формирует программу занятия, определяет цели, демонстрирует эталоны выполнения, осуществляет корректировку техники и оценивает соответствие конечного результата поставленным задачам. С точки зрения педагогической логики ошибка рассматривается как отклонение от нормы или методически неверное действие, требующее исправления и закрепления правильного навыка.

Расхождение между фасилитацией и художественным обучением имеет принципиальный характер: первая направлена на поддержку индивидуального творческого опыта и эмоционального благополучия, вторая — на овладение художественно-техническими компетенциями. Смешение этих ролей приводит к методологическим ошибкам, снижает субъективную безопасность участников и нарушает цели каждого из форматов.

Таким образом, если в художественном образовании рамка деятельности задаётся преподавателем и поддерживается системой оценивания, то в фасилитации рамка формируется участником и опирается на принципы автономии, субъектности и психологической безопасности.

Смешение этих двух форматов приводит к методологическим и этическим нарушениям, поскольку переводит внимание участников с личностно значимого процесса на внешний критерий качества, снижает чувство безопасности и подрывает внутреннюю мотивацию. Поэтому чёткое различение фасилитационных

и педагогических практик является профессиональным требованием и условием корректной организации творческих групп.

## Профессиональные задачи психолога-фасилитатора

1. **Создание безопасной среды:** структура, ясные правила, доброжелательный тон, отсутствие сравнения и критики.
2. **Поддержка автономии:** выбор материалов, темпа, формата участия.
3. **Формирование опыта компетентности:** поддержка микро-успехов, фиксация усилий, поощрение экспериментирования (*Бандура, 2000*).
4. **Работа с эмоциями и фрустрацией:** отражение чувств, помощь в стабилизации, мягкие паузы, переход к сенсорным техникам при необходимости.
5. **Поддержание границ:** не интерпретировать, не обучать технике, не давать оценок, соблюдать конфиденциальность.
6. **Работа с групповой динамикой:** предотвращение доминирования, поддержка сотрудничества, регулирование межличностных напряжений.

## Этические принципы фасилитации

Этические ориентиры фасилитационной практики направлены на обеспечение психологической безопасности участников и поддержание профессиональной позиции специалиста. Прежде всего, участие в творческом процессе является добровольным: фасилитатор исключает любое давление и допускает возможность незавершённости работы. Безоценочность выступает обязательным условием взаимодействия и предполагает отказ от художественного оценивания и сопоставления результатов.

От интерпретации творческого продукта фасилитатор воздерживается при отсутствии прямого запроса, что соответствует профессиональным нормам и предупреждает риск навязывания смыслов. Деятельность специалиста ограничена рамками его компетенций: фасилитатор не выполняет функций художественного педагога или клинического терапевта и не использует продукт творчества в диагностических целях.

Соблюдение конфиденциальности и уважение физических, эмоциональных и творческих границ участников формируют основу доверительного и безопасного группового взаимодействия.

## Специфика фасилитации в инклюзивных группах (ДЦП)

### 1. Эмоциональная чувствительность участников

Дети с детским церебральным параличом нередко проявляют повышенную сенсорную и эмоциональную реактивность (Мамайчук, 2001; Wu, Tang, Chen & Huang, 2021), что обуславливает необходимость мягкого, ритмически предсказуемого сопровождения и бережного темпа взаимодействия.

### 2. Эмоциональная устойчивость ведущего

Фасилитатору требуется сохранять эмоциональную стабильность, выдерживать возможные колебания темпа, эпизоды фрустрации и выраженные эмоциональные реакции участников, обеспечивая при этом поддерживающую атмосферу.

### 3. Нормализация участия

Содержание творческой программы для детей с ДЦП должно соответствовать заданиям, предлагаемым типично развивающимся детям, поскольку чрезмерная адаптация может усиливать стигматизацию и снижать переживание равноправного участия.

### 4. Вовлечение родителей (опекуна) как ресурса

Сопровождающие взрослые выступают значимым ресурсом, особенно при моторных ограничениях ребёнка, однако их участие не должно замещать его собственную активность и самостоятельность в процессе.

### 5. Телесные границы

Любое физическое взаимодействие — от помощи в использовании материалов до поддерживающих действий допустимо исключительно с согласия ребёнка и с учётом его сенсорного комфорта.

### 6. Завершение занятия

Короткая рефлексия, символические ритуалы завершения и такие элементы признания, как добровольные фотографии или сертификаты участия, способствуют формированию опыта самоэффективности и закреплению позитивной эмоциональной динамики.

## Заключение

Фасилитация выступает как самостоятельный профессиональный формат, имеющий собственные задачи, методы и этические основания и принципиально отличающийся как от художественно-педагогического обучения, так и от клинических терапевтических вмешательств. Её теоретическая база опирается на концепции самоэффективности, психологической безопасности и недирективной поддержки, которые определяют специфику взаимодействия между ведущим и участниками.

Соблюдение ключевых профессиональных принципов — уважение автономии,

отказ от оценочных практик и создание эмоционально защищённой среды обеспечивает условия, при которых творчество становится не просто видом активности, а значимым ресурсом для эмоциональной регуляции, укрепления субъективной компетентности и формирования опыта социальной включённости.

Эти особенности позволяют рассматривать фасилитационные программы как эффективный профилактический и поддерживающий инструмент, способствующий личностному развитию участников и расширению их возможностей для конструктивного взаимодействия в группе.

## Литература

- Асмолов, А. Г.** (2023). Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник. М.: Смысл; Издательский центр «Академия».
- Баер, У.** (1998). Творческая терапия — терапия творчеством. М.: Независимая фирма «Класс».
- Бандура, А.** (2000). Теория социального научения. СПб.: Евразия.
- Дженнингс, С., Минде, А.** (2003). Сны, маски, образы. Практикум по арт-терапии. М.: Эксмо.
- Захаров, А. И.** (1982). Психотерапия неврозов у детей и подростков. М.: Медицина.
- Киселёва, М. В.** (2007). Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь.
- Копытин, А. И.** (2001). Арт-терапия. Хрестоматия. СПб.: Питер.
- Лабзова, И. Ю.** (2017). Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samoopredeleniya-i-eyo-primenenie-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike>.
- Мамайчук, И. И.** (2001). Психология детей с двигательными нарушениями. СПб.: Речь.
- Обухова, Л. Ф.** (2013). Возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт.
- Орлова, Е. Е.** (2019). Арт-терапия как средство коррекции эмоционального развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Вестник практической психологии образования, № 2, 59–67.
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г.** (2001). Психология: учебник. М.: Академия.
- Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н.** (2000). Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. М.: Институт психологии РАН.
- Симонова, О. В.** (2017). Сенсорные нарушения у детей с детским церебральным параличом и их влияние на эмоционально-волевую сферу. Дефектология, № 2, 17–26.
- Ферт, Г. М.** (2003). Тайный мир рисунка: исцеление через искусство. СПб.: Деметра.
- Чиксентмихайи, М.** (2025). Поток: психология оптимального переживания. М.: Альпина нон-фикшн.
- Эдмондсон, Э.** (2021). Работа без страха: как создать в компании психологически безопасную среду для максимальной командной эффективности. М.: Альпина Паблишер.
- Этический кодекс психолога**, (2012). Российское психологическое общество. <http://www.psyru.ru/rpo/documentation/ethics.php>.
- Ялом, И.** (2025). Групповая психотерапия: теория и практика. СПб.: Питер.
- American Psychological Association**, (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>.
- Code of Ethics**, (2023). The British Association of Art Therapists. <https://baat.org/about/code-of-ethics/>.
- Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct**, (2017). American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code>.
- Fancourt, D., Finn, S.** (2019). What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Gross, J. J.** (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. Psychological Inquiry 26, no. 1: 1–26.
- Honan, I., Waight, E., Bratel, J., Given, F., Badawi, N., McIntyre, S., Smithers-Sheedy, H.** (2023). Emotion Regulation Is Associated with Anxiety, Depression and Stress in Adults with Cerebral Palsy. Journal of Clinical Medicine 12, no. 7: Article 2527.
- Malchiodi, C. A.** (2015). Creative Interventions with Traumatized Children. New York: Guilford Press.
- Porges, S. W.** (2011). The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation. New York: W. W. Norton & Company.
- Rogers, C. R.** (1951). Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston: Houghton Mifflin.
- Schore, A. N.** (2001). Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. Infant Mental Health Journal 22, no. 1–2: 7–66.
- Stuckey, H. L., Nobel, J.** (2010). The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. American Journal of Public Health 100, no. 2: 254–263. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20019311/>.
- Wu, Y., Tang, J., Chen, Y., Huang, Y.** (2021). Social-Emotional Development and Associated Risk Factors in Chinese Toddlers with Cerebral Palsy. Neuropsychiatric Disease and Treatment 17: 2451–2463.

## References

- Asmolov, A. G.** (2023). *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Psychology of Personality: Cultural-Historical Understanding of Human Development]. Moscow: Smysl; Izdatel'skiy tsentr "Akademiya". (In Russ.)
- Baer, U.** (1998). *Tvorcheskaya terapiya — terapiya tvorchestvom* [Creative Therapy — Therapy with Creativity]. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass". (In Russ.)
- Bandura, A.** (2000). *Teoriya sotsial'nogo naucheniya* [Social Learning Theory]. St. Petersburg: Evraziya. (In Russ.)
- Chiksentmikhaili, M.** (2025). *Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Flow: The Psychology of Optimal Experience]. Moscow: Alpina Non-Fikshn. (In Russ.)
- Code of Ethics**, (2023). The British Association of Art Therapists. <https://baat.org/about/code-of-ethics/>.
- Edmondson, E.** (2021). *Rabota bez strakha: kak sozdat' v kompanii psikhologicheskii bezopasnuyu sredu dlya maksimal'noy komandnoy effektivnosti* [Teamwork without Fear: How to Create a Psychologically Safe Environment]. Moscow: Alpina Publisher. (In Russ.)
- Ethical Code of Psychologist**, (2012). *Rossiyskoye psikhologicheskoye obshchestvo* [Ethical Code of the Psychologist]. <http://www.psyru.ru/rpo/documentation/ethics.php>. (In Russ.)
- Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct**, (2017). American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code>.
- Fancourt, D., Finn, S.** (2019). What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being?

A Scoping Review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

**Fert, G. M.** (2003). *Taynyy mir risunka: istselenie cherez iskusstvo* [The Secret World of Drawing: Healing Through Art]. St. Petersburg: Demetra. (In Russ.)

**Gross, J. J.** (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry* 26, no. 1: 1–26.

**Honan, I., Waight, E., Bratel, J., Given, F., Badawi, N., McIntyre, S., Smithers-Sheedy, H.** (2023). Emotion Regulation Is Associated with Anxiety, Depression and Stress in Adults with Cerebral Palsy. *Journal of Clinical Medicine* 12, no. 7: Article 2527.

**Jennings, S., Minde, A.** (2003). *Sny, maski, obrazy: Praktikum po art-terapii* [Dreams, Masks, Images: Workshop on Art Therapy]. Moscow: Eksmo. (In Russ.)

**Kiseleva, M. V.** (2007). *Art-terapiya v rabote s det'mi* [Art Therapy with Children]. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.)

**Kopytin, A. I.** (2001). *Art-terapiya: Khrestomatiya* [Art Therapy: Anthology]. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

**Labzova, I. Yu.** (2017). *Teoriya samoopredeleniya i yeye primeneniye v zarubezhnoy obrazovatel'noy praktike* [Self-Determination Theory and Its Application in Foreign Educational Practice]. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samoopredeleniya-i-eyo-primeneniye-v-zarubezhnoy-obrazovatel'noy-praktike>. (In Russ.)

**Malchiodi, C. A.** (2015). *Creative Interventions with Traumatized Children*. New York: Guilford Press.

**Mamaychuk, I. I.** (2001). *Psikhologiya detey s dvigatel'nyimi narusheniyami* [Psychology of Children with Motor Disorders]. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.)

**Obukhova, L. F.** (2013). *Vozrastnaya psikhologiya: uchebnik dlya bakalavrov* [Developmental Psychology: Textbook for Bachelors]. Moscow: Yurayt. (In Russ.)

**Orlova, E. E.** (2019). *Art-terapiya kak sredstvo korektsii emosional'nogo razvitiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Art Therapy as a Means of Correcting Emotional Development of Children with Special Needs]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, no. 2: 59–67. (In Russ.)

**Petrovskiy, A. V., Yaroshevskiy, M. G.** (2001). *Psikhologiya: uchebnik* [Psychology: Textbook]. Moscow: Akademiya. (In Russ.)

**Porges, S. W.** (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation*. New York: W. W. Norton & Company.

**Prikhojan, A. M., Tolstykh, N. N.** (2000). *Psikhologiya trevozhnosti: doshkol'nyy i shkol'nyy vozrast* [Psychology of Anxiety: Preschool and School Age]. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.)

**Rogers, C. R.** (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.

**Schore, A. N.** (2001). Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal* 22, no. 1–2: 7–66.

**Simonova, O. V.** (2017). *Sensornye narusheniya u detey s detskim tserebral'nyim paralichom i ikh vliyaniye na emosional'no-volevuyu sferu* [Sensory Disorders in Children with Cerebral Palsy and Their Impact on Emotional-Volitional Sphere]. *Defektologiya*, no. 2: 17–26. (In Russ.)

**Stuckey, H. L., Nobel, J.** (2010). The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. *American Journal of Public Health* 100, no. 2: 254–263. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20019311/>.

**Wu, Y., Tang, J., Chen, Y., Huang, Y.** (2021). Social-Emotional Development and Associated Risk Factors in Chinese Toddlers with Cerebral Palsy. *Neuropsychiatric Disease and Treatment* 17: 2451–2463.

**Yalom, I.** (2025). *Gruppovaya psikhoterapiya: teoriya i praktika* [Group Psychotherapy: Theory and Practice]. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

**Zakharov, A. I.** (1982). *Psikhoterapiya nevrozov u detey i podrostkov* [Psychotherapy of Neuroses in Children and Adolescents]. Moscow: Meditsina. (In Russ.)