

Ольга Лучнина



Личностно- ориентированная музыкальная психокоррекция

Проект «LENOLIUS»
2013

Лучинина Ольга. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция. – Астрахань, Проект «LENOLIUS», 2013. – 178 с.

«Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция» - результат целенаправленных научно-практических исследований, которые Ольга Лучинина проводила в течение последних 20 лет. В настоящей книге отражён опыт создания авторской методики, центральным элементом которой становится многоуровневая музыкальная деятельность человека – участника своеобразного «музыкального тренинга». В процессе коррекционной работы человек погружается в необычный музыкальный мир, воспринимая себя, окружающее пространство и собственное тело как источник и проводник музыки. Работая с образами музыки, а также танцуя и музицируя, участник процесса музыкальной психокоррекции открывает в себе дремлющие творческие способности, обучается навыкам саморегуляции, формирует уверенность в себе, а также прорабатывает многие телесные и психологические проблемы, мешающие общению и самовыражению.

В теоретическом и экспериментальном разделах книги дано обоснование личностно-ориентированного направления музыкотерапии, а также проанализированы результаты применения методики в форме «Музыкального тренинга личностной и творческой самореализации». Практическая часть книги содержит описание конкретных упражнений и форм работы, которые сгруппированы в несколько блоков. Данные упражнения адресованы, прежде всего, специалистам, однако они могут быть полезны любому желающему в целях самосовершенствования.

Отдельная глава посвящена критериям подбора музыкального материала, где большое внимание уделено современной академической музыке – специфическому музыкальному пласту, который, несмотря на известную сложность и «непонятность» для рядового слушателя, оказывается идеальным «стимульным материалом» для многих коррекционных процедур.

Контакты:

Сайт «Психология – музыкантам» - <http://arelbina.ucoz.ru/>

© О. Лучинина

© Проект «LENOLIUS»

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ АВТОРА	6
ГЛАВА 1. МУЗЫКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ ПРИКЛАДНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ	8
1.1. Историческое и современное понимание прикладных функций музыки	8 13
1.2. Понятие о музыкотерапии. Проблема терминологии	16
1.3. Использование музыки в медицинской и психологической практике	16
1.3.1. Музыка как средство лечения организма и коррекции физиологического состояния человека.....	18 22
1.3.2. Музыка в психиатрии и психоневрологии	25
1.3.3. Функциональная музыка	25
1.3.4. Музыка в практической психологии («музыкальная психокоррекция»)	32
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ	32
2.1. Целевая направленность методики	33
2.2. «Мир музыки» - особенности использования музыкального материала	34 35
2.2.1. Музыка, исполняемая в процессе работы самими клиентами ..	35
2.2.2. Музыка, звучащая извне по отношению к клиенту	36
2.2.3. Тело как «музыкальный инструмент»	37
2.2.4. «Музыкальная метафора»	37
2.3. «Банк техник» - содержание основных упражнений и форм работы	37 38
2.3.1. Общая схема процесса музыкальной психокоррекции	41
2.3.2. Фоновое музыкальное воздействие	54
2.3.3. Работа с музыкальными образами	61
2.3.4. Музицирование	66
2.3.5. Телесно-ориентированные формы работы	67
2.4. Индивидуальная и групповая формы реализации методики	69
2.4.1. Специфика процедуры индивидуальной консультации	69
2.4.2. Групповой «Музыкальный тренинг личностной и творческой самореализации».....	74

ОТ АВТОРА

«Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция» – одно из направлений психологического крыла музыкотерапии, основанное на многоуровневой музыкальной деятельности человека – участника своеобразного «музыкального тренинга». В процессе работы человек погружается в необычный музыкальный мир, воспринимая себя, окружающее пространство и собственное тело как источник и проводник музыки. Работая с образами музыки, а также танцуя и музицируя, участник процесса музыкальной психокоррекции открывает в себе дремлющие творческие способности, обучается навыкам саморегуляции, формирует уверенность в себе, а также прорабатывает многие телесные и психологические проблемы, мешающие общению и самовыражению.

В настоящей книге я попыталась отразить опыт создания авторской методики, центральным элементом которой становится активная музыкальная деятельность человека или группы. Методика была постепенно разработана в ходе психологического консультирования и коррекционных занятий с клиентами. Поначалу формировались отдельные упражнения, которые впоследствии объединялись в циклы. К 1993 году методика приобрела черты целостного комплекса [16].

Первыми испытали на себе воздействие методики дети (учащиеся Вспомогательной школы-интерната №2 г.Астрахани), а также взрослые (учителя и воспитатели этой же школы). Позднее циклы музыкальных

психокоррекционных занятий были предложены студентам Астраханской консерватории в форме двухдневного группового «тренинга-семинара». Субъективная положительная оценка результатов тренинговой работы, полученная от участников групп, послужила поводом для дальнейшего, более широкого применения методики.

Начиная с московской группы 1996 года, в тренинге могли принять участие все желающие, вне зависимости от возраста, пола и профессии. С этого же времени, началось экспериментальное исследование методики, завершившееся в рамках диссертации «Методика личностно-ориентированной коррекции профессионального развития средствами музыки (на материале психологов, педагогов, музыкантов-исполнителей)». Диссертация была выполнена на кафедре Психологии труда, инженерной психологии факультета психологии МГУ под руководством профессора А.Б. Леоновой и защищена в декабре 2002 года [15].

В дальнейшем, методика совершенствовалась и обогащалась новыми приёмами и формами работы. Элементы методики, а также весь комплекс в целом, начали использовать коллеги – психологи, педагоги и музыканты – при работе с клиентами, учениками, а также для собственного самосовершенствования.

В настоящей книге отражён мой опыт научно-практических исследований последних 20 лет. В теоретическом и экспериментальном разделах книги дано обоснование личностно-ориентированного направления музыкотерапии, а также проанализированы результаты применения методики в форме «Музыкального тренинга личностной и творческой самореализации». Практическая часть книги содержит описание конкретных упражнений и форм работы, которые сгруппированы в несколько блоков. Данные упражнения адресованы, прежде всего, специалистам, однако они могут быть полезны любому желающему в целях самосовершенствования.

Отдельная глава посвящена критериям подбора музыкального материала, где большое внимание уделено современной академической

музыке – специфическому музыкальному пласту, который, несмотря на известную сложность и «непонятность» для рядового слушателя, оказывается идеальным «стимульным материалом» для многих коррекционных процедур.

В числе дополнительных тем обсуждения, представленных в книге, выделяется проблема терминологии, ибо само слово «музыкотерапия» уже долгие годы является источником спекуляций и фактологических противоречий. Также существенное внимание уделяется личностным качествам клиента (участника группы), которые могут способствовать или препятствовать эффективности реализации методики. Увлечшись направленными функциями звуковых потоков мы, зачастую, игнорируем свободную волю и активность человека, направленную на приятие или неприятие данного музыкального материала, игнорируем опыт человека и его воспоминания, связанные с музыкой и музыкальной деятельностью.

ГЛАВА 1. МУЗЫКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ ПРИКЛАДНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

1.1. Историческое и современное понимание прикладных функций музыки

Использование музыки в прикладных целях началось задолго до того, как она стала самостоятельным видом искусства. Обращаясь к историческим сведениям, мы неизменно сталкиваемся с обрядовыми, трудовыми, медицинскими, коммуникативными задачами, в которых использовались характерные звуки, ритмы, мелодии, вокальные или инструментальные тембры. Таким образом, музыка всегда была средством общения, средством воздействия и способом самовыражения человека.

Трудно провести грань между тем, что является звуком как физическим явлением и собственно музыкой. Эта грань достаточно условна и прозрачна, а понимание её весьма многообразно и неоднозначно. Поэтому, рассматривая прикладные функции музыки, мы не будем останавливаться лишь на том, что принято называть «музыкальным произведением» или «музыкальным сочинением». Любое направленное использование слышимого звука на человека уже может учитываться в качестве крайней точки музыкального воздействия.

Музыкальные средства издавна использовались для решения широкого круга задач в терапевтической практике. Литературные источники свидетельствуют о широком применении музыки в древнейших государствах – Шумере, Индии, Египте, Китае, Греции, в славянских и скандинавских странах... Известно, что Гиппократ и Пифагор специально “прописывали” пациентам курсы лечения музыкой, достигая высоких целительных эффектов. Пожалуй, гораздо труднее назвать эпоху или страну, где бы музыка не использовалась в качестве одного из эффективных средств терапии. Давно замечено, что человеку свойственно попадать под мощное телесное и духовное влияние музыки, так как он сам по своей природе является глубоко «музыкальным» существом. Еще Б.В. Асафьев отметил интонационную природу нашей речи [7], которая, как доказала О.Д. Волчек, в различных эмоциональных состояниях обнаруживает тот или иной доминирующий тон, семантически совпадающий с музыкальной тональностью [30]. Так, частотный анализ звуков нашей речи позволяет выделить её *доминирующую частоту*, за которую «принята основная частота основного тона звуков, акцентированных за счёт силы, длительности, фронтов и других моментов» ([30], С.1). Фактически, «музыка речи» не является метафорой, а отражает физическую (акустическую) реальность. На «музыкальную тональность» обычной разговорной речи влияют пол и возраст человека, характер его переживаний, самочувствие, активность, потребности, установки и другие личностные характеристики.

Немаловажную роль играют также компоненты окружающего мира и условия физической среды – время суток и года, ландшафт и т.д. ([30], С.6).

Соответствие ритмов организмических процессов и музыкальных ритмов уже стало аксиомой (см. напр. [12, 59, 149, 178]). Биение сердца, ритмы дыхания, жестикуляция – всё находит отражение в ритмах музыки. В состоянии нервного напряжения мы нередко безотчетно напеваем различные мотивы или отстукиваем оstinатные (повторяющиеся) ритмические формулы. А внимательное наблюдение за нашей бытовой речью откроет массу лингвистических оборотов, использующих музыкальную и звуковую терминологию: «не из той оперы», «играть первую скрипку», «гудит колено», «сердце стучит как барабан»... Излишне говорить об исконной любви человека к музицированию, а также к слушанию музыки, в XX веке достигшему апогея - в современном мире человек в буквальном смысле слова «обречён» воспринимать музыкальные сочинения, звучащие в теле- и радиопередачах, на улицах, из окон соседнего дома. Действительно мы, образно говоря, «живём в мире музыки», что органически связано с потребностью человека в ее физиологическом и психологическом воздействии.

Применение музыки в качестве средства оптимизации функциональных состояний человека в трудовой деятельности также имеет давнюю историю. Исследователь развития музыкальной культуры Р.И.Грубер указывает на «производственно-магическую» функцию музыки, возникшую в первобытнообщинных культурах и дошедшую вплоть до наших дней в трудовой практике некоторых народов ([53], С.7-8). Например, в традициях многих национальных культур в числе основных музыкальных средств воздействия следует назвать трудовые песни и припевки, соответствующие ритму трудовых действий и способствующие их интенсификации (бурлацкие песни, песни жнецов, лесорубов и т.д.). Общему настрою на работу способствовали «календарные» обрядовые песнопения, связанные с тем или иным циклом полевых работ [8, 28, 29, 43, 62, 67, 143].

На протяжении веков музыка неизменно являлась как средством врачевания и воспитания человека, так и действенным «подспорьем» в труде. Легендарные, исторические, научные факты о силе музыкального воздействия подробно отражены в специальной и популярной литературе [5, 50, 64, 94, 104, 114, 125, 163]. Известно, что некоторые музыкальные жанры имеют «терапевтическое» происхождение. Например, предполагается, что тарантелла («зажигательный» итальянский танец в трёхдольном размере) была первоначально средством для лечения от укусов тарантула. Считалось, что, танцуя, человек «разгоняет» кровь и избавляется от яда [50, 125].

В последние годы, параллельно с возрождением славянской ведической культуры, происходит освоение русских целительских музыкальных практик. К примеру, различные техники «прогуживания» гласных звуков и слогов являются эффективным средством уравнивания физического и эмоционального состояния человека. Подробную информацию о данных техниках можно почерпнуть на многих сайтах Интернета.

На протяжении веков столь же большое внимание музыке уделялось в процессе отдыха. Например, до эпохи звукозаписи многие состоятельные семьи старались держать при себе музыкантов, которые играли или пели во время обедов, прогулок, сна своих хозяев. В простых слоях населения музицирование также было распространено как форма отдыха. Характерно, что большинство народных музыкантов не имели музыкального образования в традиционном понимании. Музицирование считалось естественным компонентом быта.

Благодаря интенсивному развитию современных технических средств звукозаписи в XX веке в истории прикладной музыки, функциональной музыки и музыкотерапии открывается качественно новый этап. Возможность слушать разнообразные произведения в любом месте и столько раз, сколько того желает человек, существенно облегчила «организационную» сторону использования музыки в целях бытовой, медицинской и психологической практики и тем самым стимулировала ее широкое применение в различных

сферах жизнедеятельности человека. Это способствовало активному внедрению музыки в работу различных предприятий и организаций, а также клиник, психологических и психотерапевтических центров российских и зарубежных городов.

В настоящее время широко распространена продажа музыкальных аудиозаписей со специальной музыкой для релаксации, медитации, гармонизации внутренних органических и психологических процессов и состояний. Для этих целей специально подбираются и/или аранжируются известные музыкальные сочинения, а также используется целенаправленно написанная музыка (например, «Музыка для релаксации» Г.Э.Эванса, «Трансовая музыка» К.Шульца, «Музыка для глубокой релаксации» Дж.Томпсона и др.).

Список музыкальных произведений, рекомендованных для «успокоения и восстановления сил» предлагает, например Ю.Л.Каптен в руководстве «Основы медитации»[75]. Описание более, чем 500 произведений классической и легкой музыки, способствующих коррекции настроения, снятию болевых ощущений, симптомов усталости и помогающих в решении многих эмоциональных проблем дано также в книге К.Рюгера «Домашняя музыкальная аптечка»[138].

В университетах Австрии, Германии, Италии, США и ряда других стран уже несколько десятков лет разрабатываются и внедряются специальные учебные программы по музыкотерапии. В последние годы подобные программы появились и в российских учебных заведениях. Ещё раньше во всём мире возникли научно-исследовательские центры музыкальной терапии и лаборатории функциональной музыки, в которых успешно сотрудничают специалисты различных профилей – психологи, музыковеды, социологи, философы, врачи, педагоги, инженеры...

В качестве психокоррекционного средства музыке отводится значимое место в условиях производства, в спорте, в педагогическом процессе. Общеизвестно использование музыки в медицине - в стоматологии,

кардиологии, хирургии, психиатрии [4, 57, 118, 120, 152...]. Например, применение музыки во время проведения гинекологических, ортопедических, урологических операций под местной анестезией оказывает влияние не снижение уровня стресс-гормонов в крови. В качестве обезболивающего средства музыка используется на всех стадиях стоматологического лечения, во время родов [58, 166, 169, 172, 173, 176, 183...]. Музыке также уделяют большое внимание в практической психологии (в условиях психоконсультирования, психотренингов), в ходе индивидуальной или групповой психотерапии, в различных формах социальной работы [32, 33, 35, 44, 93, 117, 119, 121, 144, 146, 160...].

К настоящему времени собран богатый библиографический материал, посвященный музыкотерапии. В этой области существуют специальные периодические издания, такие как “Journal of Music Therapy”, “Muziktherapie”, “British Journal of Music Therapy”, «Музыкальная психология и психотерапия» и т.д. В общепсихологических, психиатрических, музыковедческих, медицинских, педагогических журналах и газетах также можно встретить статьи, посвященные направленному воздействию музыки на человека. В их числе – «Советская музыка (Музыкальная академия)», «Музыкальная жизнь», «Здоровье», «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Muzik und Bildung», «Neue Muzikzeitung»...

Выходят в свет материалы многочисленных международных и локальных научных конференций, где находят отражение проблемы воздействия музыки и музыкальной деятельности человека на его здоровье, работоспособность, настроение.

В последние годы, вследствие бурного развития Интернета, большинство материалов по музыкальной психологии и музыкотерапии стало доступно благодаря специальным сайтам, которые можно легко обнаружить с помощью поисковых систем. Достаточно ввести слова «музыкотерапия», «музыкальная психология», «музыкальная психотерапия» или «функциональная музыка», и нашему вниманию будет предложено

огромное количество научных и популярных материалов, музыкальных записей, а также ссылок на специальные семинары и тренинги.

1.2. Понятие о музыкотерапии. Проблема терминологии

Рассматривая вопросы прикладного использования звукового материала, мы неизбежно соприкасаемся с проблемой терминологии в том разделе, где речь идёт о «терапевтической» функции музыки. Область использования музыки для направленного воздействия на человека очень широка. Терминологическая система, описывающая различные формы направленного применения музыки, также многообразна. «Музыкотерапия», «музыкальная психотерапия», «музыкальная фармакология», «лечебная музыка», «функциональная музыка», «производственная музыка», «терапевтическая музыка» – эти понятия встречаются как в научной, так и в популярной литературе, как в нормативных документах, так и в бытовой речи. Нередко они звучат как синонимы: «такая практика широко известна как «музыкотерапия» или функциональная музыка, и получила признание в качестве вспомогательного средства, наряду с медикаментозным, хирургическим и психотерапевтическим лечением» ([26], С.61).

В иных случаях прослеживается различие в трактовке терминов: «Музыкотерапия и функциональная музыка имеют много общего, так как используют воздействие музыки на психику человека. Но в то время как в первом случае музыка применяется с лечебными целями для воздействия на психику больного, измененную в результате болезни, то во втором случае применение музыки направлено на устранение негативного влияния монотонных операций, уменьшение прогрессирующей утомляемости и стимулирование трудовых процессов на протяжении всего рабочего времени у здоровых тружеников» ([50], С.172).

Как ответить на вопрос о различии или взаимозаменяемости указанных выше понятий? Анализируя обширный массив литературных источников, мы

обнаружим, что, например, под словом «музыкотерапия» может подразумеваться как фоновое музыкальное сопровождение лечебных или психотерапевтических процедур, так и некая самостоятельная система, основанная на музыкальном воздействии или на музыкальной деятельности пациентов (клиентов) [110, 125]. Нередко ставится знак равенства между понятиями «лечебная музыка» и «музыка для релаксации». Например, в одном из астраханских детских домов «сеансами музыкотерапии» было официально(!) названо использование мягкой, успокаивающей музыки во время сна детей.

Такой «разброс» значений слова «музыкотерапия» закономерно приводит к путанице результатов и вплоть до настоящего времени порождает многочисленные дискуссии. Каково место музыкотерапии в ряду иных терапевтических методов? Способна ли музыкотерапия стать самостоятельной системой или она может быть лишь вторичным, вспомогательным средством?

На эти вопросы невозможно ответить, рассуждая о музыкотерапии «вообще». В каждом отдельном случае мы имеем дело с конкретным методом: цели, которые в нем заложены, используемая музыка и виды музыкальной деятельности в ходе процесса,— всё это определяет конечные результаты.

Таким образом, терминологическая проблема в отношении музыкотерапии не является надуманной. Решение её позволит не только отделить случайные и непроверенные подходы в использовании направленного воздействия музыки, но и определит достойное место профессионально выполненным и научно апробированным методам.

Мы предлагаем считать «музыкотерапию» корневым понятием, включающим несколько самостоятельных разделов и направлений. На наш взгляд, в настоящее время уже недостаточно обозначать частные подходы и методы «просто» музыкотерапией: наименование должно отражать их сущность и направленность. Кроме того, само слово «терапия» (или

«психотерапия») по отношению к большинству форм прикладного применения музыки должно вводиться с большими оговорками или заменяться более точным и соответствующим реальности понятием – «коррекция» («психокоррекция»).

Рассмотрим основные, наиболее распространённые, формы использования музыки в прикладных – медицинских и психологических – целях.

1.3. Использование музыки в медицинской и психологической практике

1.3.1. Музыка как средство лечения организма и коррекции физиологического состояния человека

К возможности лечения органических заболеваний и улучшения функционирования физиологических процессов в организме относится наиболее распространённая трактовка понятия «музыкотерапия». В рамках такого понимания накоплен значительный опыт использования и получены положительные практические результаты [57, 129, 152, 156, 167, 170, 179, 180 и др.].

«Биологическая» функция музыки начинается с воздействия звука как такового. Исследовано воздействие инфра- и ультразвуковых колебаний, а также воздействие слышимого звука на организм человека – на дыхание, кровообращение и другие физиологические функции [3, 31, 32, 134, 152, 153]. Более сложное и менее однозначное воздействие оказывает целостное музыкальное произведение, хотя именно оно в наибольшей степени интересует «потребителя».

Название монографии К. Рюгера «Домашняя музыкальная аптечка» [138] чётко отражает данный подход в музыкотерапии, когда музыкальное сочинение становится своего рода «лекарством», лечащим некий круг заболеваний. На протяжении столетий «музыкальных аптек» было собрано немало. Ещё у ранних пифагорейцев складывается учение о «Musica

humana»: человеческий организм, как предполагают они, имеет своеобразную музыкальную настройку, которой соответствует звучащая, слышимая музыка. Поэтому дисгармонию человеческого организма, приводящую к болезни, можно устранить путём прослушивания специально подобранных музыкальных сочинений ([64], С. 27).

В наши дни собрания «лечебной музыки» с рекомендациями по её использованию можно встретить в форме аудио и видеозаписей. Большим успехом пользуются, например, современные обработки классической музыки на фоне звуков природы. Известны и индивидуальные «музыкальные аптечки», создаваемые простыми любителями музыки. Некоторые из наших клиентов рассказывали о собственных подборках «терапевтических» музыкальных произведений, снимающих, к примеру, головную боль, понижающих давление, температуру... Результаты подобного рода воздействий, разумеется, далеки от научной достоверности, тем не менее, важна сама тенденция установления взаимосвязи между музыкой и физическим состоянием организма человека.

Возможности лечебного воздействия музыки ещё далеко не полностью раскрыты. Обширен перечень научных публикаций, посвященных использованию музыки в медицине. Так, в небольшой по объёму, но ёмкой по содержанию статье Ю.Евдокимовой и В.Мельниченко «Музыкальная терапия: что? зачем? как?» [58], проанализировано более 30 литературных источников по музыкотерапии и обобщен более, чем 200-летний опыт в данной области. Авторы последовательно, в хронологическом порядке рассматривают достижения ученых разных профилей в практике использования музыки как целительного средства. Как считают авторы, несмотря на большой фактический материал, накопленный наукой, теоретического обоснования обнаруженные результаты пока не получили - в публикациях практически не отражены «теоретические предпосылки и экспериментальные данные, на основании которых музыка признаётся терапевтической» ([58], С.181). Предметом обсуждения большинства работ,

как отмечается в статье, становятся физиологические реакции пациентов. Однако, далеко не всегда зарегистрированные физиологические показатели обладают статистической значимостью.

Музыка также нередко остаётся «окруженной неясностью», то есть почти отсутствует научная аргументация способов подбора музыки[58]. По мнению авторов, отсутствует «сколько-нибудь серьезный» анализ музыкального материала: «инструментальная – вокальная, громко – тихо, весело – грустно, мажор – минор – это, разумеется, довольно грубые критерии. Но именно они и фигурируют в работах большинства авторов» ([58], С.181). Выводы Ю. Евдокимовой и В. Мельниченко в значительной степени совпадают с основными идеями А.Л.Готсдинера, изложенными им в монографии «Музыкальная психология» (глава «Музыкотерапия» [50], С. 166 - 172). Наряду с констатацией значительных достижений в области лечебного воздействия музыки, автор затрагивает множество нерешенных проблем использования музыки в медицинской практике – критерии подбора сочинений, роль взаимоотношений пациента и музыкотерапевта, отношения пациента к музыке и т.д. Важный вывод, который делает А.Л.Готсдинер, – воздействие музыки в медицине при лечении соматических заболеваний не может быть изолированным средством, музыкотерапия – лишь один из *компонентов* терапии.

К тому же, не следует забывать о *человеке-пациенте!* Увлечшись направленными функциями звуковых потоков мы, зачастую, игнорируем свободную волю и активность человека, направленную на приятие или неприятие данного музыкального материала, игнорируем опыт человека и его воспоминания, связанные с той или иной музыкой.

1.3.2. *Музыка в психиатрии и психоневрологии*

При лечении психиатрических и психоневрологических заболеваний музыка также является дополнительным терапевтическим фактором и

успешно используется в контексте общей терапии. Исследователи выражают сомнение, что музыкальное воздействие или музыкальная деятельность пациента могут стать *основным* средством лечения данного рода недугов (см. напр. [50], С.172). Тем не менее, можно с уверенностью говорить об активной вспомогательной роли музыки, выступающей существенным «катализатором» терапевтического процесса.

Роли музыкотерапии в лечении и реадaptации психических больных посвящено множество публикаций. Собрано значительное число фактических данных, представлены теоретические обобщения [24, 25, 72, 118, 126]. Изучен опыт применения музыкотерапии при лечении неврозов и депрессивных состояний [21,51, 84, 136], при лечении шизофрении [166, 175].

Музыкальная терапия (включая пение) оказывается эффективной при реабилитации больных с последствиями инсульта и нейротравмы, а также при многих речевых нарушениях, в частности, при лечении заикания [74, 102, 112, 151].

В статье Ж.Г.Шошиной «О музыкальной терапии» анализируется опыт работы с пациентами психоневрологической больницы Тбилиси. Применяя методику совмещения музыкотерапии и арттерапии (в данном случае – рисование под музыку), автор приходит к выводу о способности музыки «вызывать в человеке скрытые, потенциально-сохраняемые компенсаторные возможности» психики ([166], С.219), что является важным моментом в работе с душевнобольными.

Выводы Ж.Г.Шошиной полностью совпадают с результатами нашей собственной работы с детьми – воспитанниками Вспомогательной школы интерната №2, г. Астрахани. Дети-олигофрены страдают различными формами сопутствующих психопатологий. Используя проективные тесты «Дом – Дерево – Человек» и «Несуществующее животное», мы получали качественно разные результаты при звучании музыки или при её отсутствии. Тесты, выполненные при музыкальном сопровождении, показывали

значительно меньший уровень психопатологий у детей. Причем стиль и жанр звучащего произведения практически не отражался на качестве тестовых показателей. Мы использовали западную и русскую академическую музыку 16 – 20 веков, а также произведения, относящиеся к эстрадным жанрам 20 века (джаз, рок, диско, New-age), музыку к кинофильмам и мультфильмам.

Данный удивительный феномен, конечно, требует серьезной перепроверки и дальнейших тщательных исследований. Однако в настоящий момент мы склонны считать, что основополагающую роль сыграло, не содержание музыки, а *звучание как таковое*.

Обращаясь к научным литературным источникам, мы встречаем ссылки на самые разнообразные музыкальные произведения, стили и жанры, способствующие выявлению (или даже формированию) сохраненных психических структур. Полный перечень использованных сочинений дать невозможно, так как не все авторы указывают их точное наименование. В основном, это – «классическая» музыка с 18 - по начало 20 века, «легкая» эстрадная, иногда – народная музыка.

Как правило, ссылки на роль того или иного произведения в данном терапевтическом контексте не вызывают сомнений. Однако можно встретить ряд работ, вызывающих некоторое недоумение. Как правило, это – публикации о «вредной» музыке. Характерный пример – раздел «Музыка как причина болезней и как целитель» в труде Р.Ассаджиоли «Психосинтез»[168]. В целом, исследование Р.Ассаджиоли ценно своими практическими разработками, связанными с конкретными, детально описанными музыкотерапевтическими «техниками» лечения невротических и депрессивных состояний пациентов¹. Тем не менее, весьма спорен подход данного ученого к подбору и анализу самого музыкального материала. Например, явно курьёзными воспринимаются его рассуждения о вреде джаза(!), Ноктюрнов Шопена(!), увертюры к опере «Тангейзер» Вагнера²(!) и

¹ Например, работа с произвольными ассоциациями при многократном прослушивании музыкальных сочинений; «терапевтическое» исполнение музыки пациентами; техники «вживания» в звучащее сочинение с целью обеспечить его максимальное воздействие и др.

² Хотя буквально на следующих страницах он рассматривает музыку Вагнера как «полезную»

некоторых других произведений, - ничем не обоснованные и не подтвержденные экспериментально.

Такого рода «парадоксальные» публикации встречаются сравнительно редко. Наибольшую полемику вызывает возможность использования рок-музыки в терапевтическом процессе. Исследователи до сих пор не пришли к единому мнению о целесообразности использования подобной музыки, - наряду с позитивным влиянием, наблюдаются и негативные моменты при воздействии этой музыки на психику человека, что отметили в своих работах Морозов В.П., Богдан А.Н. и ряд других авторов (см. напр. [18, 113, 130]). Бесспорно, внедрение рок-музыки в терапевтическую практику должно быть очень осторожным. Однако известно, что даже композиции в стиле «тяжелый рок» могут быть использованы в качестве средства, способствующего изживанию страха и чувства социальной дезадаптации у молодежи. О такой терапевтической функции хард-рока говорит, например А.А. Игнатъев в своей статье «Размышления о тяжелом металле...»[66]. С позицией А.А. Игнатъева солидарны многие «рядовые» слушатели рок-музыки. Одна наша 19-летняя клиентка выразила своё отношение к воздействию «тяжелого рока» следующим образом: «Вообще я больше люблю мелодичную и красивую музыку, но если я не уверена в себе, или беспокоюсь, или когда узнала, что меня предал близкий человек, то только хард-рок мне мог помочь. Он всё в тебе переворачивает, и чувствуешь, что сможешь выстоять».

Действительно, сложно дать однозначные рекомендации относительно «прицельного» воздействия музыки на пациента. А.Л. Готсдинер, например, убедительно доказывает ограниченность понимания музыкотерапии лишь как музыкальной «фармакологии» или «психофармакологии»[50]. Можно с уверенностью констатировать лишь общее положение о том, что музыка способна оказывать существенное влияние на человеческий организм и психику. Пожалуй, любой музыкальный жанр содержит в себе огромный и еще далеко не изученный потенциал воздействия на человека. Однако обобщение обширного перечня фактов, связанных с использованием музыки

в медицинской практике, позволяет сделать важный вывод: *музыкальное сочинение не является изначально «терапевтическим»*; данную функцию оно способно приобрести лишь в контексте конкретных терапевтических задач и в соответствующих им формах работы. Поэтому основной вопрос состоит не столько в подборе «подходящей» музыки как таковой, сколько в поиске соответствия музыки, пациента и терапевтического контекста.

1.3.3. Функциональная музыка

Музыке отводится значительное место в процессе психопрофилактики и психокоррекции неблагоприятных функциональных состояний человека. На производстве, в спорте, в условиях обучения всё чаще и чаще широкое применение находят специальные музыкальные программы, дающие существенный оптимизирующий эффект. В монографиях А.Л.Готсдинера, И.А.Гольдварга, Ю.Г.Коджаспирова, А.С.Кузнецовой, А.Б.Леоновой, Р.П.Повилейко и других авторов подробно освещён многолетний опыт использования функциональной музыки, рассмотрен широкий спектр возможностей её применения [46, 47, 50, 81, 83, 90, 91, 127].

Сфера воздействия функциональной музыки достаточно обширна – стимуляция психических процессов в разных видах трудовой деятельности; снятие зрительного и слухового утомления; гармонизация и резонансное поглощение производственных шумов; создание положительного настроения на работу и благоприятной атмосферы на рабочем месте; обогащение внутреннего содержания однообразной и монотонной работы; формирование и поддержание оптимальных ритмов трудовых процессов. Всё это способствует повышению производительности труда, предотвращает негативные последствия учебных и производственных стрессов, препятствует развитию переутомления, облегчает формирование навыков саморегуляции при проведении сеансов психологической разгрузки.

Музыкальное (а нередко и светомузыкальное) воздействие, идет в трех направлениях: 1) эмоциональное воздействие; 2) биологическое воздействие; 3) социально-психологическое (воспитательное) воздействие. Происходит улучшение «цветовых и ауральных» характеристик производственного интерьера, оптимизация ритмов трудового процесса, а также повышение общей эстетической культуры трудящихся. ([23], С.181-182). «Функциональная музыка применяется на производствах, где труд характеризуется сенсорной депривацией, монотонностью, гипокинезией, а также на предприятиях с высоким уровнем производственного шума, где музыка может служить не только средством профилактики и снижения утомления, но и облегчать использование противозумных средств. Применяется музыка и в различного рода оздоровительных мероприятиях» ([137], С.50-51). Светомузыкальное воздействие применяется как в самом процессе труда, так и в нерабочее время (например, во время перерывов в комнатах психологической разгрузки) [2, 20, 95, 108, 109, 131, 132]. Особую значимость приобретает использование функциональной музыки при рутинной (например, машинной), работе, когда у человека не развивается (или утрачивается) функциональная межполушарная асимметрия мозга ([161], С.38-39). Музыка же «стимулирует активацию мозга»: она «способна «задействовать» мозг целиком, она способствует синхронной, согласной работе обоих полушарий – «художественного» и «мыслительного». Например, у рабочего, занятого автоматизированным трудом, музыка автоматически «растормаживает» мозг, «повышая его творческую потентность» ([161], С.39).

Начиная с XX века, исследования в области функциональной музыки ведутся целенаправленно и планомерно. Использование музыки в условиях производства обеспечено теоретической и методической литературой, в которой рассматриваются условия, формы и методы проведения музыкальных и светомузыкальных сеансов [13, 27, 42, 111, 122, 182]. К настоящему времени знания в области функциональной музыки могут быть

объединены на уровне самостоятельной теории. Данные, полученные разными специалистами, практически не противоречат друг другу, являясь, по сути дела, взаимодополняющими сведениями. К сожалению, результаты работы многих специалистов изложены лишь в форме тезисов [напр. 122, 137, 162], в связи с чем значительно затруднён доступ к ценной информации, имеющейся у авторов тезисных публикаций. Тем не менее, уже сейчас, на основании имеющихся в свободном распоряжении сведений, можно констатировать существенный уровень проработанности и общетеоретической, и методической проблематики функциональной музыки.

Значительный вклад в пропаганду теории и практики функциональной музыки внесла деятельность казанской школы светомузыки «Прометей» (руководитель – Б.М.Галеев). Известное ещё с начала 60-х годов XX века, студенческое конструкторское бюро «Прометей» предприняло активное участие в художественных и технических светомузыкальных экспериментах, а также в созыве научно-практических конференций, посвященных использованию светомузыки в условиях производства, спорта, педагогики, медицины. Деятельность «Прометей» объединила ученых и практиков различных профилей – психологов, инженеров, педагогов, врачей, биологов из многих городов бывшего СССР, представивших свои теоретические и практические разработки [36, 38, 39, 40, 103, 155, 158]. Благодаря активной пропаганде технических достижений в области функциональной музыки, кабинеты психологической разгрузки на многих предприятиях оснащены специальной аудио- и видеотехникой, позволяющей добиться высокого эффекта музыкального и светомузыкального воздействия.

Сфера применения функциональной музыки не ограничивается условиями производства. Использование музыки в педагогическом процессе также представляет значительный интерес. Например, в целях оптимизации процесса обучения возможно создание специальной аудиовизуальной среды, которая помогает преподавателю управлять вниманием и психофизиологическим состоянием учащихся, а так же обеспечивать

«многоканальную» подачу учебного материала [65]. Для этих целей подбирается или специально сочиняется подходящая музыка, - создаётся музыкальный фон, «который композитор ритмически организует, учитывая постепенное изменение пульса и дыхания (средние показатели) – от состояния бодрствования до состояния релаксации» ([45], С.164). Такая динамика состояний играет значительную роль, например, в процессе обучения иностранным языкам. Известно, что «любой язык, любая речь представляют собой особую вокальную систему, в которой гласные звуки обладают основными характеристиками тонов: высотой, силой, длительностью, тембром, а синтаксические структуры имеют свои ритмомелодические рисунки... Говорят о языке музыки и музыке языка» ([105], С.184-185).

Вообще, в суггестивной педагогике ритм и интонация считаются основными факторами воздействия. Г.Лозановым и Э.Гатевой разработана методика музыкально-художественной организации и презентации учебного материала, и на её основе созданы различные системы обучения иностранным языкам. Среди музыкальных суггестопедических методов следует назвать «мелодраму» (пропевание лексических единиц), релаксационное «погружение» с использованием музыки, пение «художественно-дидактических» песен (закрепляющих пройденный материал или создающих необходимую «настройку» на работу)[105].

Функциональная музыка способна оказывать существенное влияние на физиологические показатели и работоспособность при умственной работе, повышая тем самым эффективность учебной деятельности [73, 85], музыкальные сеансы приобретают профилактическое значение в стрессовых ситуациях [37, 173, 174]. Результативность сеансов усиливалась, когда музыкальное и светомузыкальное воздействие было использовано в системе эмоционально-волевого тренинга (в сочетании с методами акупунктуры и аутогенной тренировки)[100].

1.3.4. Музыка в практической психологии («музыкальная психокоррекция»)

В условиях практической психологии (при индивидуальном и групповом консультировании или психотренинге) музыка используется активно и постоянно. Данное понимание музыкотерапии выходит за рамки медицинской, собственно терапевтической, проблематики, соответствуя скорее *психокоррекционным* задачам. Здесь понятие «терапия» берётся в кавычки и рассматривается не как «лечение», а как «глубокая коррекция» психологических функций и процессов у человека (ср.: «логотерапия», «гештальттерапия», «танатотерапия» и др.). Тем не менее, было бы более верно данный вид музыкотерапии обозначить именно как *«музыкальная психокоррекция»*, что более точно отражает её направленность, цели и задачи.

Многие психотерапевты и консультанты воспринимают музыку как естественную и неотъемлемую часть их профессиональной работы. Музыка используется в тренингах и индивидуальных консультациях как фон, способствующий эмоциональному раскрепощению человека, а также для создания необходимого настроения, соответствующего содержанию выполняемых упражнений и процедур. Формы применения музыки и музыкальной деятельности варьируются в зависимости от направленности психокоррекционного или психотерапевтического процесса. Это может быть фоновое звучание музыки или работа с музыкальными образами, использование приёмов музыкальной ритмики или элементарное музицирование (пение, игра на инструментах). Музыка постоянно сопутствует телесно-ориентированным и танце-двигательным психокоррекционным системам как важнейший компонент процесса работы [52, 133, 135, 159, 181 и др.].

Однако до недавнего времени музыка в процессе психологической практики, как правило, использовалась несколько «однопланово». Она трактовалась лишь как вспомогательное средство психологического

воздействия и была связана в основном с «эмоциональным сопровождением» процесса работы, двигательными-танцевальными, тонизирующими или релаксационными упражнениями. Задачи же «чистых» музыкальных процедур (где музыка – основное средство) обычно не распространялись за рамки элементарного музицирования или зарисовки на бумаге звуковых образов в целях стимуляции творческой активности клиента. Музыка и музыкальная деятельность клиента или группы не становились центральным элементом психокоррекционной или психотерапевтической системы. Такие системы практически отсутствовали.

Пожалуй, одним из исключений являлась методика В.И.Петрушина, названная им «музыкально-рациональная психотерапия»[125]. Это – «совокупность приёмов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных пациенту переживаний и формирования у него такого мировоззрения, которое помогает ему быть здоровым и счастливым» ([125], С.17). Центральной задачей В.И.Петрушина являлось «формирование навыков оптимистического мировоззрения», что осуществлялось при помощи синтеза методов эстетотерапии (лечение красотой) и аретотерапии (лечение идеалами). В своей методике автор использовал систему мелодизированных попевок – «аффирмаций», настраивающих человека на необходимое эмоциональное и ментальное состояние.

Важно, что автор музыкально-рациональной психотерапии конкретизировал сферу применения своей методики, а не говорил о музыкотерапии «вообще». При разработке нашей авторской методики *лично-ориентированной музыкальной психокоррекции*, мы исходили из аналогичного положения. Как и любая психокоррекционная методика, методика музыкальной психокоррекции должна решать конкретный круг задач, не претендуя на всеохватность и универсальность.

Несмотря на существенные достижения использования музыки в практической психологии и психотерапии, остаётся множество нерешенных

вопросов. Проблемы самосознания, личностного роста, общения, внутри и межличностных конфликтов до сих пор по традиции оставались за пределами музыкотерапии как таковой из-за отсутствия соответствующих форм работы. Казалось, музыкальное восприятие или музицирование не могут выступить серьёзным психокоррекционным стимулом и активизировать человека на решение этих задач. Такой взгляд незаслуженно ограничивал возможности музыкотерапии как психокоррекционной системы. Поэтому актуальными оказались поиски и апробация таких форм и методов работы, где музыка и музицирование выступают, во-первых, в качестве не дополнительного, а основного психокоррекционного средства а, во-вторых, специально направлены на решение психологических – личностных и коммуникативных – проблем.

Решение этих задач связано не только и не столько с расширением арсенала технических приёмов или тренинговых упражнений. Существует серьёзная проблема методологического уровня, решение которой действительно способно дать осознание самостоятельности психологического «крыла» музыкотерапии и, в частности, избавить его от медицинской, «фармакологической» зависимости.

«Пациент» или «клиент»?

Различия коренятся не в качестве результатов работы. Нередко психолог в процессе консультирования отмечает случаи коррекции соматических заболеваний у своих клиентов, а врач – улучшение психологического состояния больного и даже его личностный рост. Основное различие содержится в так называемых «медицинском» и «психологическом» типах мышления, которые, в известной мере, противоположны. Медицина оперирует понятиями «пациент» (буквально «страдающий», «терпящий воздействие» - пассивная сторона терапевтического процесса) и «лекарство», «врач» (сторона активная, - «оказывающая воздействие»). То, что от пациента нередко скрываются

подробности диагноза, а также условия и методы лечения, - явление распространённое. До сих пор во многих лечебных учреждениях пациент не может ознакомиться с записями в собственной медицинской карточке! Ход лечения с «больным» зачастую не обсуждается, а выдаётся как директива. Такие взаимоотношения врача и пациента во многих случаях могут быть оправданы, и в нашу задачу не входит давать им позитивную или негативную оценку. Важно другое – сам тип межличностных взаимоотношений *человека-врача* и *человека-пациента*: стороны активной и пассивной, «руководящей» и «подчиняющейся». Поэтому пациент, начинающий принимать активное участие в руководстве собственным лечением, собственно говоря, перестаёт быть «пациентом» в буквальном смысле данного слова.

Практическая психология, напротив, обращается к понятиям «консультант» и «клиент» (в групповой работе – «участник группы»), что предполагает иной тип взаимоотношений. Психолог не может и не должен решать проблему «за клиента». Клиент активен, он сам осознаёт условия и причины его трудностей, и сам ищет пути их преодоления с помощью равного, но более квалифицированного человека (консультанта). Поэтому активная деятельность клиента (внутренняя, внешняя) выступает важнейшим фактором, определяющим ход и результаты работы. Задача психолога, прежде всего, - продуктивно организовать эту деятельность.

Данное различие характерно и для музыкотерапии. Отношение к деятельности клиента (пациента), пожалуй, в большей степени разделяет разные направления музыкотерапии, чем направленность на тот или иной результат.³ При обращении к музыкотерапии мы также должны четко осознать и оценить, будем ли мы работать с «пациентом» или с «клиентом». Отсюда последуют возможности, ограничения и направленность конкретной методики во избежание споров и рассогласований. Что делает человек, когда воспринимает музыку? Как он её слушает? Какие переживания испытывает?

³ В последнее время всё больше и больше не ортодоксально мыслящих врачей признают, что даже воздействие химико-фармакологических средств нередко зависит от отношения к ним пациента, в частности от доверия к ним (например, эффект «плацебо»).

Что при этом происходит в его мышлении, памяти, воображении?... Осознаёт ли он образное содержание предлагаемого музыкального произведения? Синхронизирует ли он ритм дыхания или микродвижения тела с ритмом звучащей музыки? В конечном счёте, какие задачи он ставит и решает, выполняя то или иное упражнение?

Возможно, причина несогласованности результатов, полученных в русле «медицинского» направления музыкотерапии, коренится именно в игнорировании активной деятельности пациента. По определению считается, что музыка «воздействует» на пациента. Но нередко музыка не «воздействует» на человека, а человек *взаимодействует* с музыкой, а также с терапевтом. Для наглядности приведём графические схемы процессов «медицинского» и «психологического» направлений музыкотерапии, отражающие эти положения (Рисунки 1 и 2).

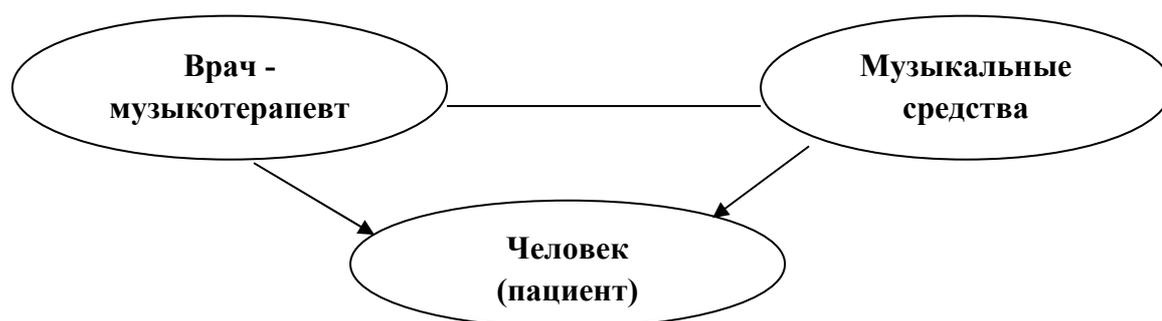


Рисунок 1. «Медицинский» подход в музыкотерапии



Рисунок 2. «Психологический» подход в музыкотерапии

Работая в русле «психологического» подхода, мы воспринимаем клиента как активного и самостоятельного участника психокоррекционного процесса. Поэтому при описании методики *лично-ориентированной*

музыкальной психокоррекции, мы будем обращаться в равной степени к понятиям «клиент» и «участник».

Систематизируя и обобщая теоретические и практические достижения в области музыкотерапии, мы пришли к выводу о необходимости создания новой комплексной методики, позволяющей хотя бы частично заполнить теоретические и методические пробелы, мешающие принятию систем музыкальной психокоррекции как полноценного самостоятельного направления в русле практической психологии.

Во-первых, методика должна быть психологической, то есть решать проблемы, относящиеся к области практической психологии, не претендуя на иные (психоневрологические, психиатрические) задачи музыкотерапии. Как было ясно из обзора литературы, подобное «смещение» медицинской и психологической проблематики при применении музыкотерапевтического воздействия, всегда приводило к спорным выводам об эффективности методик.

Во-вторых, методика должна иметь широкий (хотя и ограниченный) спектр психологических проблем, пригодных для решения её средствами. К тому же, она должна содержать многочисленные и разнообразные формы работы, направленные на решение данных проблем. Лишь в этом случае мы можем с уверенностью говорить о самостоятельности методики.

В третьих, методика должна подлежать стандартизированной научной проверке на эффективность и устойчивость результатов во избежание известного «субъективизма» при оценке её воздействия на человека.

Исходя из данных требований, мы предприняли попытку создания методики *лично-ориентированной музыкальной психокоррекции*, обзор которой приведён в следующей главе.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

2.1. Целевая направленность методики

Поставив своей целью создание комплексной методики музыкальной психокоррекции, мы, прежде всего, исходили из необходимости включения в работу личностного, и прежде всего творческого потенциала «активного клиента». При этом предполагалось, что система психологических воздействий, в качестве основы использующая музыкальную деятельность человека, может иметь статус самостоятельного психокоррекционного средства, ориентированного на разрешение широкого спектра личностных проблем пришедшего на консультацию клиента (участника группы).

Совмещая опыт специалистов, работавших в различных областях музыкотерапии с элементами гештальттерапии, психодрамы, телесно-ориентированной психокоррекции («body-work»), «позитивной психотерапии» и др., мы предприняли попытку создания некоторой новой авторской психокоррекционной системы, *центральным элементом которой является разносторонняя музыкальная деятельность клиента*. Система направлена на решение комплекса психологических проблем, которые могут быть объединены в 5 взаимосвязанных групп:

- проблемы нормализации самочувствия и формирования навыков саморегуляции,
- трудности в принятии решений, слабая опора на себя, низкая самооценка,
- сложности в личностных или социальных контактах,
- проблемы личностного и профессионального самовыражения, проблемы профессионального имиджа,
- проблемы мотивации к деятельности (например, ощущение «бесмысленности» или «ненужности» своей деятельности).

Общаясь с клиентами, мы намеренно акцентировали творческую направленность методики. Проводя групповые встречи, мы старались по возможности убирать из их названия слова «музыкотерапия» (или даже «музыкальная психокоррекция»), информируя о занятиях как о *«Музыкальных тренингах личностной и творческой самореализации»*. Основываясь на личностно-центрированной и процессуально-ориентированной модели практической психологии, мы большое внимание пытались уделить активным формам взаимодействия участников между собой (парные и групповые музыкальные упражнения, игры), а также активному «взаимодействию» музыки и человека (пение, игра на музыкальных инструментах и т.д.). Причём в качестве исходной установки, для каждой из предлагаемых форм работы сообщалась некая личностно значимая задача, требовавшая решения в процессе упражнения.

Таким образом, направленная на личностную и межличностную сферы жизнедеятельности человека, данная система музыкальной психокоррекции позволила работать над серьёзными психологическими затруднениями, встречающимися как у взрослых, так и у детей. Тревожность, замкнутость, повышенная агрессивность, страхи, недоверие вошли в сферу действия музыкальной психотерапии. Помимо острых проблемных ситуаций при помощи данной системы оказывалось возможным корректировать и оптимизировать поведенческие модели и «сценарии», актуализировать творческие способности, обучать клиентов навыкам вербального и невербального самовыражения, саморегуляции, формировать гибкость сознания и мировосприятия.

2.2. «Мир музыки» - особенности использования музыкального материала

В каждом психотерапевтическом или психокоррекционном направлении присутствует характерный «центральный элемент»,

определяющий суть данного направления. Например, в системах арттерапии «центральным элементом» оказывается «арт», «искусство» - художественное творчество самих клиентов, в психодраме - разыгрываемое участниками «действие». Безусловно, что в музыкотерапии (музыкальной психокоррекции) таким «центральным элементом» является музыка, то есть при помощи музыки, «через музыку» строится вся коррекционная работа.

Образно говоря, весь психокоррекционный процесс совершается в «мире музыки», вступающим во взаимодействие с «жизненным миром» клиента, то есть чем свободнее человек ориентируется в мире музыкальных звуков и образов, «примерит их на себя», тем успешнее и полноценнее могут быть решены поставленные коррекционные задачи.

Погружение в «мир музыки» в разработанной нами системе имеет разные аспекты или «границы» проявлений. Основными из них являются следующие:

2.2.1. Музыка, исполняемая в процессе работы самими клиентами

Прежде всего, это вокальные, ритмические, инструментальные импровизации (в основном на фортепиано), а также специально организованное исполнение известных сочинений. Собственное музыкальное творчество клиентов, с одной стороны, есть средство самовыражения, а с другой - средство общения с другими клиентами при групповой работе. Эти импровизации, создаваемые людьми далеко не всегда знакомыми с музыкальной грамотой и в традиционном понимании не умеющими играть, являются не только хорошим коррекционным средством, но и способом самопознания человека, а также одним из путей повышения его самооценки.

Очевидно, что музицировать может практически каждый человек. Игра на музыкальных инструментах является таким же доступным средством самовыражения, как, к примеру, рисование. Написать портрет или копировать картину великого мастера, разумеется, доступно далеко не

каждому, однако на элементарном уровне владение кистью и карандашами присуще любому человеку. Аналогичным образом обстоят дела и с музицированием. Для исполнения на музыкальных инструментах каких-либо «готовых» произведений нужна специальная подготовка, однако написать некую простую музыкальную «картинку» очень просто.

Одним из основных препятствий для начала работы над музыкальными импровизациями у людей, не учившихся музыке, является «страх какофонии». Но и он может быть легко преодолен, если порекомендовать клиенту начать игру на фортепиано, нажимая отдельные звуки в разных регистрах в медленном темпе на правой педали. В этом случае какофония исключена, и человек легко освоит «пространство» инструмента.

2.2.2. Музыка, звучащая извне по отношению к клиенту

Традиционная «воздействующая» музыка также используется в коррекционном процессе. В зависимости от конкретной формы работы это может быть фонограмма или собственная игра музыкотерапевта. Важно указать, что музыкальным материалом служат сочинения, принадлежащие к различным эпохам, стилям и жанрам - от архаической монодии до авангардной и поставангардной музыки XX века академического⁴ и неакадемического⁵ направления. Как мы указывали выше, любая музыка может быть использована при грамотном соотнесении её с соответствующими процедурами и упражнениями. Критерии подбора музыки мы обсудим ниже.

2.2.3. Тело как «музыкальный инструмент»

Третьей гранью «мира музыки» является «скрытая» внутри человека и ощущаемая лишь внутренним слухом «телесная музыка» - работа с ритмами дыхания, пульсациями внутри тела, тембром голоса, телесными

⁴Сочинения А.Веберна, К.Пендерещкого, А.Шнитке, С.Губайдулиной и многих других авторов.

⁵ К ним относятся сочинения в стиле рок-, поп-музыки, произведения в стиле “нью-эйдж” и т.д.

микродвижениями. Кроме того, в число упражнений входит слышание музыки как бы «внутри себя»: человек «прислушивается к музыке» собственных мыслей, эмоций, чувств.

Как правило, в начале работы «внутренняя музыка» может быть осознана человеком лишь как намёк или как совокупность немзыкальных звуков (громкий выдох, стук сердца и др.). Однако к концу занятий участники нередко начинают отмечать появление внутри себя целых звучащих комплексов – мелодий, гармоний, тембров, - которые они способны не только словесно описать, но даже выразить внешне – спеть, прогудеть, изобразить с помощью ритмической последовательности.

2.2.4. «Музыкальная метафора»

И, наконец, последняя грань предстает в качестве метафорического описания пространства, атмосферы, участников и самого процесса коррекционной работы в музыкальных терминах. Какой стиль (жанр, произведение) соответствует данному человеку (группе)? На звучание какого музыкального инструмента похож этот человек? Каким музыкальным сочинением можно было бы озвучить только что завершившееся упражнение? Подобные упражнения на «музыкальные ассоциации» являются отличным средством раскрепощения и сплочения групп. Кроме того, клиентам, склонным к «рационализации», метафорические музыкальные упражнения дают неплохую возможность в некоторой степени избавиться от привычки везде находить «единственно верное» логическое рациональное решение проблем или объяснение ситуаций.

Разумеется, четыре обозначенные формы использования музыки являются не изолированными, а взаимопроникающими сторонами работы, поэтому совмещение их в конкретных упражнениях и процедурах вполне допустимо.

2.2. «Банк техник» - содержание основных упражнений и форм работы

2.3.1. Общая схема процесса музыкальной психокоррекции

Переходя к анализу процесса музыкальной психокоррекции, следует упомянуть ряд трудностей, возникающих при описании любой методической разработки. Как отмечают многие психологи-практики (см. напр.[141]), коррекционные результаты лишь в незначительной степени «заложены» в саму методическую систему. Как правило, решающее влияние оказывают личностные качества и мастерство консультанта, использующего данную систему. Более того, не может быть одинаковых результатов даже у двух равных по профессиональному уровню психологов, так как каждый из них будет применять систему по-своему. Нельзя забывать также об уникальности каждого клиента или каждой психокоррекционной группы. Поэтому цели и задачи всего процесса музыкальной психокоррекции, а также отдельных упражнений и техник обозначены исходя из уже известных результатов, полученных автором и её коллегами. Но это ни в коей мере не исключает возможность расширения целевого спектра применения методики.

Не являясь директивной и жестко структурированной, предлагаемая система музыкальной психокоррекции базируется на постоянно пополняющемся «банке техник», элементы которого каждый раз группируются в подсистемы в зависимости от конкретной проблемы клиента или группы.

Представленная ниже схема (см. Рисунок 3) иллюстрирует общую логику данного процесса.

Используемый в нашей работе «банк техник» содержит набор постоянно пополняющихся музыкотерапевтических приёмов и методов. Они могут быть сгруппированы в несколько блоков, частично совпадающих с представленной выше структурой психокоррекционного «мира музыки».

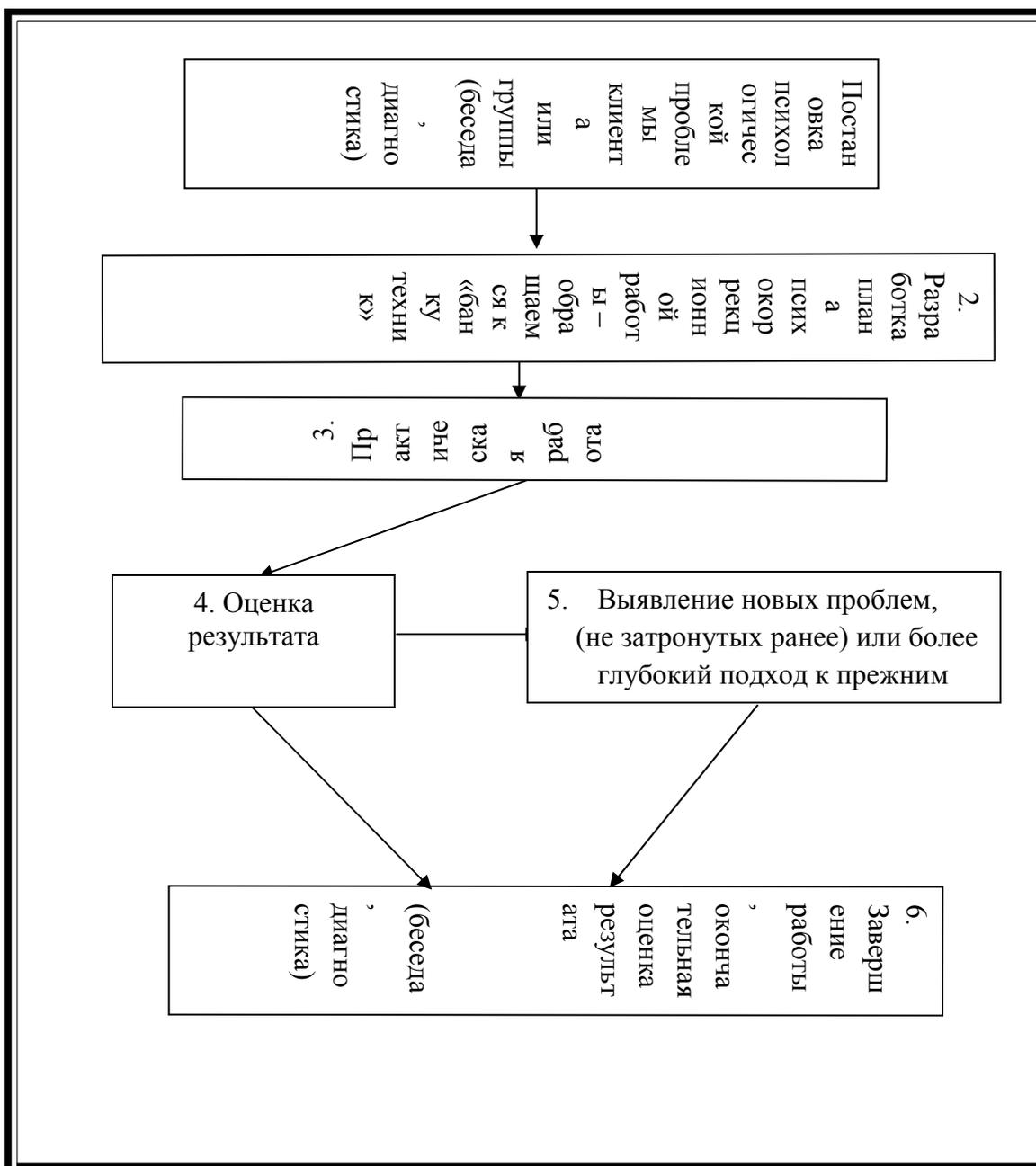


Рисунок 3. Общая схема индивидуального или группового психокоррекционного процесса.

2.3.2. Фоновое музыкальное воздействие

Первый блок содержит варианты традиционных форм работы, включая техники, основанные на *пассивном восприятии музыки*. Музыкальный материал выступает в подобных коррекционных процедурах в качестве фона, который не требует специального вслушивания, осмысления, переживания: в

процессе тренинга реальны случаи даже «гиперпассивного» восприятия, после которого человек не может с уверенностью сказать, звучала ли музыка вообще. Здесь музыка выполняет функцию катализатора эмоциональных процессов, а внимание клиента направлено на иные внутренние или внешние факторы, к примеру, на собственные мысли, чувства, на содержание речи партнера в процессе терапевтической беседы или во время работы по осознанию полученного опыта.

Главная сложность в данных процедурах заключается в точном подборе музыкального материала, соответствующего коррекционным задачам. Так, нередко в состояние задумчивости человека вводит далеко не «задумчивая» по содержанию музыка, восторг вызывает произведение, не «сообщающее» восторженное состояние, а «веселые» сочинения часто внушают тоску, горечь. Показателен пример из нашей собственной практики, когда 11-летняя девочка почувствовала серьезный безотчетный страх после прослушивания фрагментов прелюдий И.С. Баха ре мажор и ми-бемоль минор из 1 тома «Хорошо темперированного клавира»⁶ (по образно-эмоциональному содержанию соответственно оживленно-радостная музыка и печально-лирическая музыка на декламационной основе). Подобные случаи не единичны, ибо в каждое музыкальное сочинение может выступать как в функции «констатации» некоего содержания, так и в функции «внушения» определённого рода переживаний, причём во втором случае существенную роль играют индивидуальные различия слушателей. На процесс музыкального «внушения» в равной степени влияют как сама музыка, так и актуальное состояние человека, и его внутренняя психологическая деятельность во время прослушивания музыки. Часто воздействие музыки не столько формирует у человека новое состояние, сколько «раскрывает» и углубляет прежнее («выходит наружу» глубинный страх, фоновое напряжение или, наоборот, актуализируется спокойствие).

⁶ По образно-эмоциональному содержанию Прелюдия ре мажор может быть отнесена к оживлённо-радостной эмоциональной сфере. Прелюдия ми-бемоль минор – печальная, лирическая музыка с элементами декламационности.

Используя «Метод цветowych выборов» (модифицированный цветовой тест Люшера) [142], мы получали более качественные и «подробные» результаты диагностики после 5-10 минутного музыкального воздействия на человека. Актуальное состояние слушателя как бы «раскрывалось» после прослушивания музыкального произведения или звукового потока. Музыка помогала вскрыть глубину и особенности внутреннего конфликта, который мог не выявиться при первом цветовом выборе, совершавшемся до прослушивания музыки.

Характерно, что одно и то же музыкальное сочинение вызывало изменения тестовых показателей, как в сторону «ухудшения», так и «улучшения» самочувствия, что ещё раз подтверждает неоднозначность воздействия музыки как вида искусства.

Не будем останавливаться подробно на непосредственном музыкальном воздействии, ибо пассивные формы работы с музыкой в представленной системе несут вспомогательную функцию. В основном, это традиционная «фоновая» музыка во время релаксационных процедур, «терапевтических» бесед или в процессе медитативного или свободного рисования, усиливающая вовлеченность клиентов в процесс работы. К примеру, существенные результаты дает применение известного упражнения на осознание своего состояния под «раскрывающим» воздействием музыки. В упражнении внимание клиента намеренно уводится от музыки и переключается на его внутренние ощущения. На протяжении всей процедуры человек рассказывает о своих внутренних переживаниях, как бы постоянно отвечая на вопросы типа «Что я сейчас чувствую?» (вспоминаю, думаю, хочу...). По окончании работы клиенты зачастую оказываются не в силах сказать что-либо конкретное о прозвучавшей музыке (часто они ее просто не замечают). Однако согласно нашим наблюдениям, а также данным, представленным в специальной литературе (напр. [166]), осознание своих переживаний без использования музыки более поверхностное и менее

детальное. В качестве примера приведем одно из любимых в наших группах упражнений подобного рода.

«Погружение в поток звучащей музыки»

Процедура упражнения:

Участники занимают удобное положение и кратко (устно или письменно) характеризуют своё эмоциональное состояние. Далее им даётся установка свободно вести себя – рисовать, ходить, писать, дремать... В этот момент начинает звучать музыка, на которой внимание клиентов специально не фиксируется. По окончании звучания музыки участники подробно характеризуют своё нынешнее состояние, сравнивая его с предыдущим.

В детских группах мы несколько ограничивали свободу участников, предлагая «тихо посидеть с закрытыми глазами», так как исходная инструкция могла привести к спонтанной активности детей, не связанной с задачами данного упражнения. Подобный «детский» вариант упражнения с большим удовольствием принимался воспитанниками Вспомогательной школы-интерната. Одна из наших подопечных назвала его «Музыкальный сон», после чего название прижилось в группах, а само упражнение было одним из самых востребованных.

2.3.2. Работа с музыкальными образами

Второй блок содержит техники, основанные на *активной работе клиента с образами музыки*, звучащей извне. Психокоррекционные эффекты достигаются путем активного переживания эмоционального содержания звучащего произведения: его осознания, устной или письменной вербализации, рисования, движения под музыку.

Прежде всего, к ним относится ряд упражнений, которые можно объединить общим названием ***«Самоосознание через музыку»***. Они основаны на ассоциативных способах восприятия музыкального содержания. Сущность подобных упражнений состоит в том, что клиент (или участник

тренинга) описывает эмоциональное и образное содержание звучащей музыки, после чего сравнивает выявленный образно-эмоциональный ряд со своим актуальным состоянием (с образом своего состояния):

- Соответствует ли музыка вашему нынешнему состоянию?
- В каких ситуациях у вас формируется состояние, воплощенное в музыке?
- Часто ли бывают такие ситуации?

В случае, если музыка вызвала яркие образы и переживания у человека, то обычно мы выясняем степень значимости этих образов для клиента, его отношение к ним. Такие упражнения помогают поиску связи состояний человека с внешними и внутренними причинами.

Упражнение может проводиться как в группе, так и в условиях индивидуального консультирования.

«Самоосознание через музыку». 1^й вариант

Процедура упражнения:

1. Участник(и) занимают удобное положение сидя или полулёжа. Во время звучания музыки продолжительностью, в среднем, от 5 до 20 минут, человек записывает любые эмоции, чувства, образы, ассоциации, которые, на его взгляд, несёт предложенное сочинение. В индивидуальной работе данные ассоциации могут проговариваться вслух.
2. Далее работа может идти по следующим направлениям:
 - а) сравнение выявленных образов музыки с образом своего актуального состояния; выяснение сходства и отличия;
 - б) сравнение воплощённого в музыке состояния с жизненными ситуациями, в которых бывает подобное состояние (ведущий может помогать наводящими вопросами);
 - в) только в групповой работе – можно предложить участникам сравнить ответы между собой, формируя коллективный и «приемлемый для всех»

образ прозвучавшей музыки в сопоставлении с жизненными ситуациями, для которых эта музыка может стать «звуковым сопровождением».

«Самоосознание через музыку». 2^й вариант

Второй, усложненный вариант упражнения связан с динамизацией возникших в сознании образов: это работа, направленная на оптимизацию эмоционального состояния и состояния сознания. Такая работа особо важна при неадекватном (особенно в негативную сторону) определении характера музыки. В приведенном выше примере упомянута 11-летняя девочка, говорившая о любом из предлагаемых произведений, что «эта музыка страшная»: «Да, это веселая музыка, но я не хочу ее слушать - она страшная... А эта медленная и грустная, но она тоже страшная...» Мы немедленно перешли к работе по нейтрализации чувства страха, применив модель гештальттерапии и используя упражнение на рисование присутствующего в музыке образа страха (для девочки это был образ Льва) с последующим «уничтожением» его и упражнение на ритмическое выведение наружу страха и агрессии (символическое двигательное «изгнание» Льва). После этих процедур девочка пришла в спокойное состояние и далее обнаруживала адекватную оценку образного содержания музыки.

Процедура упражнения:

1. Участник(и) занимают удобное положение сидя или полуположа. Во время звучания музыки они называют или записывают любые эмоции, чувства, образы, ассоциации, которые, на их взгляд, несет предложенное сочинение.
2. Определяются наиболее семантически значимые образы, вслед за чем выявляется и расширяется контекст, в котором они существуют в сознании данного человека.
3. Образы представляются в динамике – формируется некая символическая «ситуация», в которой участник с помощью ведущего

или группы (в групповой работе) начинает действовать, решая свою проблему.

В качестве примера приведём работу с нашей клиенткой Т. (28 лет) на материале Концерта И.С. Баха ре минор для клавира с оркестром (1-я часть).

Клиентка характеризовала музыку как «энергичную, действенную, полную борьбы и преодоления трудностей»:

- Я представляю себе, что человек идёт вперед, невзирая на провалы и неудачи. У него много трудностей, но они не подавляют, а, напротив, взбудораживают его... ему даже радостно, что случаются трудности. Потому что человек полон энергии, он любит делать что-то, а не сидеть, сложа руки...

- Этот человек похож на тебя?

- К сожалению, нет. Поэтому мне стало грустно после этой музыки. У меня мало энергии... а дел много...

Дальнейшая работа в рамках данной консультации была направлена на поиск источников энергии и жизненных сил у Т. По окончании работы мы вновь прослушали Концерт. Образный ряд, выявленный клиенткой, сохранился, однако грусти при восприятии музыки больше не было:

- Теперь не грустно, нет. Энергия будто проникла в меня... Хочется сохранить эту энергию, не растерять. Конечно, я ещё не тот человек, о котором звучит музыка, но уже почти такой...

«Самоосознание через музыку». 3^й вариант

Данный вариант упражнения несёт смыслообразующую нагрузку. Осознание и, возможно, коррекция личностных жизненных смыслов и ценностей происходит благодаря интенсивной мыслительной работе с «концептуальным» музыкальным сочинением. Для работы берётся симфония, соната, симфоническая или фортепианная поэма, инструментальный концерт. Музыка должна быть инструментальной и, желательно, непрограммной (по крайней мере, программа не должна быть

известна слушателю). Подборка сочинений зависит от возможностей фонотеки ведущего. Это могут быть, например, инструментальные сюиты и концерты И.С. Баха, сочинения Венских классиков (И. Гайдн, В. Моцарт, Л. Бетховен), зарубежные романтические произведения или музыка композиторов русской школы 19 века. Более сложные по музыкальному языку и неоднозначные по образной структуре сочинения композиторских школ 20 - 21 века также возможно использовать в данном варианте упражнения, однако здесь важно помнить, что образные ряды, возникающие в процессе восприятия современной музыки, у разных участников всегда будут значительно различаться между собой.

Произведение должно прозвучать полностью, поэтому для данного упражнения необходим большой отрезок времени, а также усиленное внимание ведущего к работе каждого из участников. Поэтому в наполненных группах проводить упражнение намного сложнее, чем в группах малочисленных.

Процедура упражнения:

1. Участник получает листок бумаги, ручку и занимает удобное положение. Для настройки на работу можно предложить закрыть глаза, сосредоточиться на дыхании, сделать упражнения на мышечное расслабление и т.д.
2. Во время звучания музыки участник записывает любые спонтанно возникающие в сознании состояния, чувства, образы, мысли, так или иначе «описывающие» предложенное сочинение. Следует писать как можно подробнее, стараться зафиксировать образ каждой темы. При необходимости можно повторить прослушивание музыки.
3. По окончании звучания произведения участник вместе с ведущим анализирует написанный текст, стараясь создать цельный рассказ, связав состояния, образы и их динамику с ситуациями, в которых у человека возникают выявленные состояния.

4. Особое внимание при составлении рассказа уделяется «Герою»: являясь своеобразным «отражением» личности автора, он должен обладать определёнными, ясными чертами характера, нести жизненные смыслы и ценности.
5. Участник осознаёт связь «Героя» сочинения с собственной личностью, обсуждая сходства, отличия.

Поиск в музыке «героев», «действующих лиц» вполне закономерен. В целом, любой слушатель, способный на глубокое понимание музыки, приходит при осознании образного содержания произведения к «личностной концепции», так как на высшем образно-содержательном уровне музыка обращается к Личности человека. Эта мысль прослеживается в большинстве музыковедческих работ, в которых анализируется концепция музыкального произведения: в итоге невольно прослеживается концепция Личности (см. напр. [6, 7, 70, 71, 77, 82]).

Особо показательна в этом отношении концепция М. Арановского о Человеке – «герое» типовой классической симфонии. Четырёхчастный симфонический цикл, сформированный в 18 веке и ассоциирующийся у слушателя прежде всего с творчеством венских классиков (Гайдн, Моцарт, Бетховен), рассматривается М. Арановским с позиций именно «личностной концепции». По словам исследователя, в Первой части симфонии присутствует *Homo agens* («человек действующий»), во Второй части – *Homo sapiens* («человек мыслящий»), в Третьей – *Homo ludens* («человек играющий»), в Финале – *Homo communis* («человек общественный»)([6], С.27).

Более того, в современном музыкознании в последние годы наметилась явная тенденция применения методологии «психологического» анализа к исследованию процессов и результатов композиторского творчества. Так, структура образного содержания музыки нередко рассматривается с позиций «гуманистической» психологии или в русле психоаналитического (в частности, юнгианского) подхода. Например, традиционная интерпретация

Третьей симфонии («Божественной поэмы») А. Скрябина представляет собой показательный пример подобного рода анализа. «Герой» симфонии в продолжение трёх частей проходит путь, самораскрытия и самореализации в процессе преодоления личностных проблемных «комплексов».

«Изобразительный танец»

Задачи самовыражения, телесного и эмоционального раскрепощения успешно решаются как при помощи известных техник психогимнастики, свободного танца и выразительного движения, так и более сложной их модификации – ***«Изобразительного танца»*** - двигательного и мимического «отображения» содержания звучащей музыки, принадлежащей к любым жанрам (не обязательно танцевальным). Работа идет индивидуально, в парах или группах. В парной и групповой работе, помимо задач самовыражения и эмоционального раскрепощения, осознаются и отрабатываются поведенческие модели, связанные с взаимодействием людей, невербальным общением.

Музыкальным материалом может стать аудиозапись, импровизации ведущего на фортепиано, ритмические импровизации.

Процедура упражнения:

1^й вариант. В наиболее простом варианте упражнения экспонируются краткие музыкальные формулы, которые участники должны двигательным и мимическим образом изобразить с помощью мимики, жеста или комплексного телесного движения, а затем словесно определить их содержание.

2^й вариант. Усложнённый вариант превращается в «спонтанный танец», когда во время звучания музыки участники, танцуя, создают целую пантомиму. В зависимости от задач работы можно:

- а) предложить участникам побыть «наедине с собою», не уделяя внимание действиям других танцующих;
- б) выбрать партнёра и, танцуя, согласовывать свои движения с движениями партнёра;

в) «общаться» во время танца с другими танцующими, используя мимику и жесты.

«Танец с отражением в зеркале»

Особо сильный импульс к самопознанию и самовыражению даёт упражнение *«Танец в паре с собственным отражением в зеркале»* в полный рост.

Для упражнения необходимы большие настенные зеркала.

Процедура упражнения:

1. Участники встают на близком расстоянии напротив зеркала. Отражение – это «партнёр», с которым сейчас предстоит танцевать. Первая задача – «познакомиться» с «партнёром»: рассмотреть, дотронуться. Это очень важный этап упражнения, способствующий актуализации глубинных проблем самооценки (многие участники начинают нервничать, отворачиваться, хихикать).
2. Звучит музыка, и участники начинают танцевать как бы «в паре» со своим отражением. При работе ведущему важно обращать внимание на включённость в «танец» всех частей тела и мимики:
 - Насколько полно вы живете жизнью музыки?
 - Не следуете ли шаблонным движениям?
 - Насколько уютно чувствуете себя в стихии предложенных мелодий и ритмов?

Важно, чтобы музыкальные фрагменты были контрастными и достаточно протяженными, чтобы человек мог «вжиться» в звучание произведения. В конце подобной двигательной работы полезно включить медленно звучащее сочинение, построенное на ритмах шага, а участникам дать возможность походить или посидеть наедине с собой, интегрируя эмоциональные и телесные переживания, полученные в процессе танца. Как правило, в этом случае происходит сильная фокусировка на значимых

организмических, эмоциональных или ментальных процессах, создающих почву для дальнейшей работы.

«Музыка и живопись»

Упражнение *«Музыка и живопись»* также стимулирует образное мышление, творчество, осознание эмоций, чувств.

Процедура упражнения:

1. Участники получают набор графических, живописных репродукций, открыток, фотографий.
2. Во время звучания музыки (5-15 минут) они выбирают из предложенного набора 3 – 4 «картинки», соответствующие, на их взгляд, образному содержанию музыки.
3. Далее участники объясняют причины, по которым они выбрали именно данные «картинки», делятся впечатлениями по их поводу (возможно составление рассказа на основе последовательности «картинок»).

Это упражнение мы, в основном, применяем при работе с детьми в целях пробуждения у них воображения и образного мышления, что оказалось особенно полезным для воспитанников Вспомогательной школы-интерната.

«Музыка в красках и линиях»

Упражнение *«Музыка в красках и линиях»* - «зарисовка» слышимых музыкальных образов – не является сама по себе новой техникой. Однако применение ее способствует решению широкого круга задач.

Индивидуальный рисунок служит активизации творческого самовыражения, стимулирует эмоциональное раскрепощение и «выведение» эмоций на бумагу. Парное и групповое рисование позволяет осознать и скорректировать модели взаимодействия с партнерами - преобладает ли у данного субъекта стремление к сотрудничеству, соперничеству или изоляции? Как он участвует в разделении совместной территории, на которой действует?

Процедура упражнения (парный и групповой рисунок):

1. Участники располагаются у большого листа бумаги и получают всё необходимое для рисования (карандаши, мелки, краски и т.п.).

2. Во время звучания музыки каждый из участников имеет право рисовать в любой части листа, в которой пожелает и так, как пожелает. Единственное условие – рисовать нужно образы, навеянные звучащей музыкой. Ведущий, не вмешиваясь, наблюдает за процессом.

3. По окончании работы обсуждается содержание итогового рисунка и процесс его создания. Участники делятся впечатлениями по поводу переживаний, полученных во время работы, обращая внимание на самочувствие, способность выразить себя, а также оценивая роль партнёра (партнёров) в общем творческом процессе.

В качестве иллюстрации обратимся к рисункам, выполненным участниками наших тренинговых групп. На Рисунке 4 заметно чёткое «разделение территории». Участницы (2 девушки) не стремились к взаимодействию, предпочитая работать изолированно.

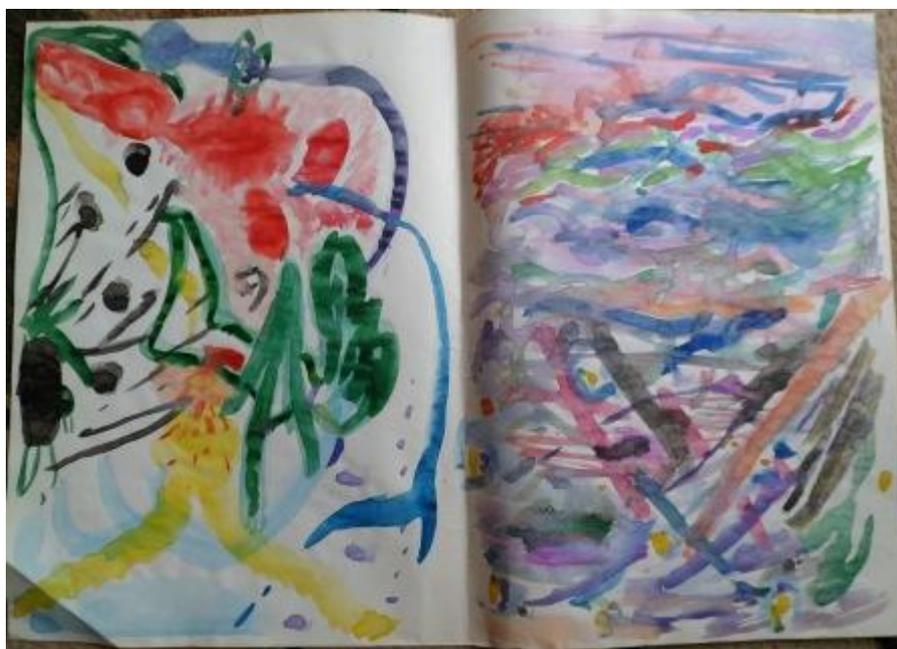


Рисунок 4. Парное рисование

Рисунок 5 – образец тесного сотрудничества, когда двое участников взаимно дополняли друг друга.



Рисунок 5. Парное рисование

Рисунок 6 – следствие сотрудничества, но с элементами соперничества. Авторы – две участницы с лидерскими наклонностями – при создании общего «полотна» не могли удержаться от «колкостей» в адрес друг друга.

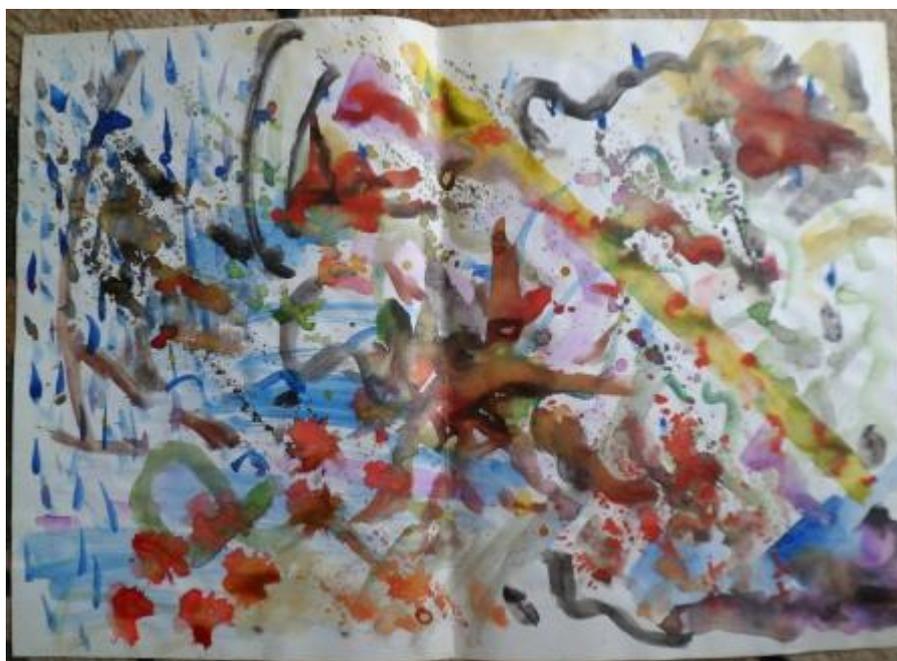


Рисунок 6. Парное рисование

* * *

В описанных формах работы может использоваться музыка любых стилей и жанров. Тем не менее, важно учитывать различие в восприятии «классической» (в широком смысле слова) музыки с общезначимой, исторически закреплённой и подчас физиологически обусловленной семантикой⁷ и музыки авангардной, написанной в «неклассических» композиторских техниках (в алеаторической, додекафонной и т.д.).

«Классическая» музыка, как показал опыт многих исследователей - музыковедов [69, 106, 107, 115, 116, 124, 177], вызывает у подавляющего большинства реципиентов конкретные однонаправленные ассоциации лишь с незначительным «разбросом» вариантов. Академическая музыка авангарда и поставангарда, не использующая классицистскую или романтическую тонально-гармоническую и структурную системы, напротив, не имеет устойчивого образно-эмоционального ряда, и при ее восприятии у слушателя могут возникнуть образы и ассоциации диаметрально противоположные одна другой. Например, один и тот же Струнный квартет К.Пендерецкого (соч. 1960 г.) вызвал у разных слушателей образы, абсолютно несхожие по своему содержанию: «полета в космосе», «строящегося дома», «пчел, собирающих мед в саду», «человека, запертого в душной тесной комнате», «голубой прозрачной реки», «дикого танца дикарей»...

Образы, возникающие при восприятии современной академической музыки, как известно, во многом есть прямая проекция собственного состояния и личностных качеств слушающего [17]. Проводя параллель с визуальными образами, современная академическая музыка напоминает «Пятна Роршаха», при интерпретации которых человек обращается к собственным глубинным индивидуальным структурам.

Поэтому в упражнениях на зарисовку музыкальных образов мы предпочитаем использовать именно современные академические сочинения (музыка А.Шнитке, Э.Денисова, С.Губайдулиной, О.Мессиана, А.Веберна, Дж.Крама и др.), которые не направляют творчество клиента в определенное

⁷ В основном, это – произведения, созданные в «классической» ладотональной (мажоро-минорной) системе мышления.

русло и тем самым дают больше простора для личностного самовыражения рисующего.

«Музыкальный театр»

Также почти исключительно на современном академическом музыкальном «авангарде» основывается упражнение **«Музыкальный театр»**. Это - двигательно-мимический групповой процесс, направленный на осознание того, как каждый из участников группы воспринимает значимые жизненные ситуации и моделирует свое поведение в них.

«Музыкальный театр» имеет внешнее и, отчасти, внутреннее сходство с известными психодраматическими упражнениями, в основе которых лежит разыгрываемый клиентами спектакль на заданную тему. Однако специфика **«Музыкального театра»** в отличие от иных психодраматических упражнений состоит в изначальном стимуле: тема не формулируется словесно, а «рождается» в процессе восприятия образов звучащей музыки. Так, процесс упражнения **«Музыкальный театр»** состоит из 4-х последовательных этапов.

Процедура упражнения:

1. Прослушивание музыкального произведения длительностью 10 – 15 минут. Задача участников - ощутить, «увидеть», пережить образы музыки.
2. Группа делится минимум на 2 подгруппы (в среднем, по 4 – 8 человек). Каждая подгруппа самостоятельно обсуждает услышанное, создаёт сюжет на основе возникших музыкальных образов, разрабатывает сценарий и распределяет роли.
3. Музыка звучит вновь. Каждая подгруппа по очереди разыгрывает созданную пантомиму или сидит в «зрительном зале».
4. Завершает работу общее обсуждение, цель которого – осознать каждый из этапов процесса как отражение собственных жизненных моделей.
 - Какие образы возникали в начале у каждого из участников?
 - Изменилось ли отношение к ним во время создания сценария? Соответствовал ли сценарий образам, которые у вас возникали?

- Насколько активно вы предлагали свои образы?
- Соответствовал ли сценарий (в целом) и ваша роль (в частности) вашему личному восприятию музыки?
- Удалось ли вам хорошо войти в вашу роль?

Наконец, важным моментом является восприятие «зрителей» - насколько «зрительская интерпретация» увиденного соответствует их собственному восприятию музыки? Насколько неожиданным оказалось увиденное?

Бесспорно, важен анализ эмоционального состояния участников группы после обсуждения. Обычно, это очень интенсивный групповой процесс, который способствует как сильному психологическому «прорыву», так и фокусировке на личностных проблемах. Если в ходе упражнения замечены процессы концентрации напряжения, рост агрессивной энергии, стремление «уйти в себя», то, как правило, необходима «отработка» возникших негативных эмоций вплоть до их преобразования.

2.3.4. Музицирование

Третий блок включает техники, основанные на *самовыражении через музицирование* в процессе консультационной или тренинговой работы. С одной стороны, это могут быть вокальные, ритмические, инструментальные импровизации (исполняемые индивидуально, совместно с ведущим, в паре, в группе). С другой стороны, это специально организованное исполнение известных сочинений.

Для инструментальных импровизаций ведущим и обязательным инструментом является фортепиано, хотя дополнить его могут другие имеющиеся музыкальные инструменты, в том числе, «детские», а также любые звучащие предметы, аналогичные тем, что используют последователи Карла Орфа в своих методиках [140].

«Совместное музицирование»

«Совместное музицирование» - наиболее простая техника, основанная на взаимной импровизации ведущего (поначалу исполняющего «нейтральную» музыку, например, в стиле медитативного «New-age») и сидящего рядом клиента, играющего на любых клавишах, спонтанно «ищущего свой путь» в русле звучащей музыки и, по возможности, активно проявляющего инициативу, благодаря чему характер музыки может коренным образом меняться.

В зависимости от замысла ведущего или клиента (группы) упражнение позволяет выразить себя, осознать степень своей уверенности, собственного актуального состояния, выражаемого через звуки, а также стимулирует способность проявлять инициативу в нестандартной ситуации. При групповой работе внимание может быть направлено также на осознание атмосферы в группе (в этом случае партнерами ведущего-консультанта становятся по очереди все участники).

Процедура упражнения:

1. Участник садится за фортепиано рядом с ведущим справа или слева (в зависимости от своего желания). Ведущий предлагает участнику «попробовать» клавиши инструмента, а затем начать играть (желательно – обеими руками, одновременно или последовательно). Для начала можно выбрать буквально 1-2 клавиши, после чего довериться своему слуху и начать расширять диапазон.

2. Задача ведущего – поддержка инициативы участника, а также «гармонизация» рождающейся музыки.

Как показала практика, «Совместное музицирование» - универсальная техника, пригодная для работы, как с детьми, так и с взрослыми. В своей работе мы применяли данную технику даже с умственно отсталыми и аутичными детьми, которые охотно участвовали в упражнении, несмотря на часто встречающееся сопротивление к различным психокоррекционным формам занятий.

«Оркестр»

«Оркестр» - групповая импровизация, в процессе которой используются любые имеющиеся в наличии звучащие предметы. Преимущество отдаётся фортепиано и «детским» (по Орфу – «элементарным») музыкальным инструментам. Однако в процессе упражнения могут быть использованы любые профессиональные музыкальные инструменты, если в группе присутствуют музыканты, способные играть на них.

Импровизация может быть спонтанной или под руководством «дирижера», которым становится любой участник.

«Музыкальные зарисовки»

«Музыкальные зарисовки» - индивидуальная импровизация, когда при помощи фортепиано клиент самостоятельно ищет способ выразить ту или иную эмоцию, настроение, действие, отношение к кому-либо. Задания могут быть даны «извне» или могут задумываться самим участником. Это может быть некое «Музыкальное сообщение», которое передаёт один участник и которое группа должна расшифровать. Другой вариант упражнения – «Музыкальное имя»: импровизатор называет своё имя, а затем «исполняет» его на рояле. Можно работать также с именем любого участника группы. В этом случае интересно сравнить, как «слышат» одного и того же участника разные люди.

«Оракул»

Один из довольно сложных, но очень интересных вариантов упражнения – ***«Музыкальный оракул»***. Это игровая форма работы, когда импровизатор становится своего рода «оракулом», отвечающим на вопросы других участников группы. Один из участников задаёт некий вопрос, на который получает от импровизатора музыкальный «ответ». Группа затем «переводит» ответ, вербализует его. Несмотря на кажущуюся парадоксальность упражнения, участникам удавалось получать довольно дельные и разумные ответы и советы. Игровая, раскрепощающая обстановка

позволяла участникам снять барьеры сверхконтроля и действительно «услышать» в своём подсознании ответ, толчком и ключом к которому становится импровизация.

«Автопортрет»

Кульминационной точкой индивидуальной импровизации становится **«Музыкальный автопортрет»** - сольная импровизация каждого из участников. Во избежание рационалистического подхода к упражнению и попыток что-либо «изобразить от ума», мы предпочитаем давать установку не на «рисование автопортрета», а на спонтанное сольное выступление «от души», предлагая играть как хочется, что хочется и сколько хочется. Упражнение способствует эмоциональному раскрепощению, а также формирует навыки невербального самовыражения.

«Музыкальный автопортрет» оказывается эффективной техникой, которая способствует сближению группы в тренинговой работе, усилению доверия и взаимопонимания. Метафорически интерпретируя образы «автопортрета», каждая тренинговая группа умела за импровизацией достаточно глубоко «увидеть», почувствовать и понять играющего, особенности его личности, его сильные и слабые черты, тревоги и проблемы. Характерно, что подавляющее большинство импровизаторов всерьез соприкоснулись с фортепиано только на тренинге.

«Диалоги»

«Диалоги на фортепиано» - наиболее сложная из представленных техник, в процессе которой участники коррекционной группы «общаются» на фортепиано друг с другом. В процессе игры выясняется степень эмоционального контакта участников импровизации, психологическое состояние каждого из них по поведенческим паттернам, которые могут даже не осознаваться ими самими (нежелательные паттерны корректируются с помощью психолога или группы). Упражнение способствует формированию

взаимопонимания в паре, помогает осознавать и понятно для других выражать свое состояние, отношение к партнеру, а также корректирует многие поведенческие модели, возникающие при общении в реальной жизни: способность к распределению «жизненных территорий», склонность к лидерству или подчинению, подавлению другого или равноправному общению. Например, участнице К.(23 года) упражнение помогло, по ее словам, «осознать радость общения на равных, когда ни ты не подавляешь, ни тебя не подавляют». По характеру девушка была склонна навязывать свою волю более слабым партнерам по общению и идти на поводу у более сильных. До «Диалогов» она практически не осознавала этих моделей поведения и не знала иных, что оказалось ее основной жизненной трудностью. В процессе упражнения девушке удалось осознать и частично преодолеть деструктивные модели поведения. В дальнейшем процессе тренинга К. действительно с удовольствием общалась с участниками группы как с равными, подсознательно не разделяя их на «сильных» и «слабых». В той же группе во время «Диалогов» двум нерешительным, внутренне замкнутым участникам удалось справиться со «страхом инициативы», после чего они стали намного активнее и охотно «включались» в работу группы.

Участники разных групп, пройдя через «Диалоги», сумели осознать, а некоторые и разрешить возникшие между ними явные или скрытые конфликты. Такова достаточно широкая сфера применения данной техники.

Следует подчеркнуть, что большинство импровизаторов до тренинга умели играть максимум «собачий вальс»! Поэтому главная задача ведущего - снять «страх» перед инструментом и показать способность каждого из участников к самовыражению в процессе игры на фортепиано. В качестве примера мы приводим способность практически каждого человека выразить себя с помощью карандашей и красок. Так или иначе, рисовать могут все, даже не посещая уроков в художественной школе. То же самое относится к музицированию.

Естественно, *«Музыкальные зарисовки»* и *«Диалоги»* никогда не предшествуют *«Совместному музицированию»*, - технике во многом «обучающей»: в процессе ее клиенты «пробуют» рояль и, начиная с 1 - 5 выбранных клавиш, постепенно расширяют свой исполнительский диапазон, в прямом смысле слова овладевая инструментом как средством самовыражения и общения. Как ни парадоксально, гораздо сложнее приходится многим музыкантам или обучавшимся в музыкальных школах, ориентированным на заученные «музыкальные шаблоны» и боящимся «сыграть неправильно».

«Музыкальные зарисовки» и *«Диалоги»* могут быть также ритмическими, вокальными или выполненными на других музыкальных инструментах. Музыкантам очень полезно пробовать «чужой» инструмент, учиться чувствовать его и приспосабливаться к нему. *«Совместное музицирование»* на «чужих» инструментах позволяет музыкантам, в конечном итоге, открыть новые краски в своей собственной исполнительской специальности. Однако базовым и обязательным для тренинга инструментом всё же является фортепиано.

В нашей практике не было ни одного участника, отказавшегося музицировать и импровизировать на фортепиано. Тем не менее, доверие к инструменту не формируется сразу, и должно быть тщательно подготовлено. Участнику, чувствующему сильный барьер перед игрой, так сказать, испытывающему «страх какофонии», можно, как уже было сказано выше, порекомендовать предварительно «познакомиться» с инструментом, - на педали, в очень медленном темпе нажимая любые клавиши в различных регистрах. Результат такой игры не лишён благозвучия, особенно если участник поначалу играет только на белых или только на чёрных клавишах. Таким образом, происходит довольно быстрое привыкание к инструменту, и остальные формы работы идут также продуктивно.

«Музыкальные превращения»

Работа редко обходится без упражнений, основанных на «парадоксальном» исполнении известной музыки, способствующих эмоционально-психологическому раскрепощению, снятию поведенческих шаблонов. Это - ряд упражнений под общим названием **«Музыкальные превращения»**. Основная задача - исполнить одну и ту же мелодию, интонацию, фразу или песню в различных, иногда взаимоисключающих, манерах. Например, колыбельную песню участники одной из групп исполнили грубо, насмешливо, испуганно, решительно, очень тихо, очень громко и, наконец, нежно и ласково. Оказалось, что выразить нежность после проработки противоположных эмоций удалось более естественно и легко.

Манеры исполнения в **«Музыкальных превращениях»**, имеющих внутреннее родство с известными актерскими психотехниками, могут быть самыми необычными. Главное, чтобы они соответствовали проблеме, над которой работает клиент. Упражнение может быть индивидуальным, парным или групповым.

Индивидуальная форма – наиболее трудная, так как вызывает, зачастую, страх и сопротивление. Однако именно она становится мощным толчком к решению задач самовыражения и формирования уверенности в себе. Так, стеснительная и «правильная» Н.(20 лет) стала намного свободнее и естественнее после индивидуального исполнения песни «Пусть бегут неуклюже». Девушка исполнила песню «как в детском саду», «как будто её не вовремя разбудили», «как солдат на параде» и т.д..

Важно передать характер музыки не только голосом, но и позой, жестом, выражением лица, мимикой, движением. Легче всего **«Музыкальные превращения»** получают в микрогруппах от 3 до 6-7 человек в зависимости от общей численности группы. Как правило, участники объединяются в 2 «команды», каждая из которых разучивает песню, а затем исполняет. Команда «зрителей» в это время задаёт различные манеры исполнения и оценивает результат. Затем команды меняются ролями.

2.3.5. Телесно-ориентированные формы работы

Четвёртый блок включает ряд техник, *связанных со слушанием музыки как бы «внутри себя»*. В процессе работы физический организм (дыхание, пульсации внутри тела, тембр голоса, телесные зажимы) становится источником ритмов, звуков и мелодий. В зависимости от задач, упражнения выполняются сидя на стуле, на полу, стоя, лежа, в движении.

Данный блок техник наиболее тесно связан с телом и способствует работе с телесными проекциями психологических проблем, неоднократно отраженных в научной литературе (см. напр.[96, 157]).

«Внутренние ритмы и звуки»

Техника ***«Внутренние ритмы и звуки»*** является основной для большинства музыкальных телесно-ориентированных упражнений. Она состоит из двух элементов:

1. Клиенту предлагается прислушаться к своему дыханию, ощутить его глубину, темп, ритм, место его «фокусировки». Легко ли дышать? Все ли тело «дышит»? Предполагается дать возможность телу подвигаться в ритм с дыханием. Затем почувствовать, какой звук хотелось бы произнести на выдохе. Пусть в начале это будет любой звук. Затем важно почувствовать и «выпустить» этот звук как музыкальный звук - ощутить его тембр, наполненность, силу. В каком месте тела резонирует звук? Можно поработать с высотой звука - сделать выше, ниже. А может, это уже не просто звук, а мелодия?
2. Второй элемент представляет собой работу с пульсациями внутри тела. Клиенту предлагается прислушаться к своему телу - где ощущается пульс, с какой силой, в каком темпе, ритме? Далее следует изобразить услышанный ритм, подвигаться в ритме пульсаций - всем телом или отдельными его частями. Хорошо, если спонтанные движения перейдут в танец, построенный на собственных телесных ритмах танцующего.

Оба элемента могут работать как изолированно, так и последовательно. Возможно и одновременное совмещение обоих элементов, но оно редко удается в не продвинутых группах.

Кроме стабилизации дыхания и телесного раскрепощения важной задачей использования *«Внутренних ритмов и звуков»* становится эмоциональный итог работы. Уже высота выдыхаемого звука и доминирующий тон мелодии могут сообщить о психологическом состоянии человека [30]. Дополняет картину характер мелодии, тип ритмических движений, а также субъективное состояние клиента (возникающие чувства, мысли, эмоции, воспоминания...). Как показала работа с нашими клиентами, данная техника активизирует глубинные структуры психики и позволяет выйти на решение многих эмоционально значимых проблем, связанных с тревогой, страхом, подавляемой агрессией и т.д.

В парной и групповой работе смысловой акцент часто переносится на формирование навыков чувствования друг друга и поиска путей взаимного согласования действий. Сюда входят упражнения на поиск общего ритма движения, присоединение дыханием (поиск общего ритма дыхания), поиск общего звука (мелодии) на выдохе, передача своего ритма, отражающего эмоциональное состояние и т.д. Внимание работающих распределено между своими ощущениями и восприятием состояния партнера, тем самым способствуя развитию эмпатических способностей.

В случае запроса группы на развитие голосовых данных, упражнение можно дополнить специальными техниками, разработанными Владимиром Багруновым и нашедшим отражение в его *«Школе природного голоса»* [9]. Комплекс упражнений находится в свободном доступе в Интернете.

«Танец под звуки внутренней музыки»

«Танец под звуки внутренней музыки» - упражнение, направленное на активизацию способностей «прислушиваться» к своему организму, к состояниям, эмоциям и мыслям.

Процедура упражнения:

1. Участникам предлагается закрыть глаза и начать «прислушиваться» к своему внутреннему миру. В качестве «разминки» ведущий просит «услышать», как в настоящий момент «звучит» голова, сердце, просит услышать «мелодию» дыхания, «звучание» спины и т.д....
2. Уловив звучание «внутренней музыки», участники начинают танец под неё. Возможен танец с закрытыми глазами (более простой вариант) или с открытыми – когда мы не только танцуем сами в потоке своей музыки, но и можем видеть танец других участников.

«Музыка речи»

Работа с тембром голоса и интонациями разговорной речи (техника ***«Музыка речи»***) представляет собой несколько иные «телесные» музыкальные формы работы, используемые преимущественно в групповой практике. Путем внимательного вслушивания и вчувствования в «музыку» собственной речи и речи партнера, участники групп учатся осознавать глубинную связь тембров и интонаций с психологическим состоянием человека. («У Т. резкий, колющий голос, она словно хлещет им тебя, когда говорит. Немного похож на киксующую трубу... А у Д. голос мелодичный, приятный, прохладный как тембр флейты. Когда она говорит, прямо успокаиваешься»).

«Музыка речи» помогает участникам подойти к выявлению личностных проблем, которые решаются в дальнейшем. Таким образом, техника во многом несет «диагностическую» нагрузку. Как правило, работы по направленному изменению интонаций или тембра голоса мы не проводим, так как изменения совершаются сами, в ходе иных упражнений. ***«Музыку речи»*** целесообразно вводить в процесс несколько раз в качестве иллюстрации изменений, происшедших с участниками группы.

«Музыкальный инструмент»

К числу вспомогательных приёмов относятся метафорические формы работы, упоминавшиеся выше. Смысл их состоит в работе над музыкальными метафорами, символически отражающими тренинговый процесс или самих участников.

Одно из таких упражнений – *«Музыкальный инструмент»*, в ходе которого участникам предлагается самостоятельно или с помощью группы представить себя как реальный или вымышленный музыкальный инструмент. Каждый из «инструментов» наделяется комплексом «характерных особенностей»:

- его предназначение (сольный, ансамблевый, оркестровый),
- предпочитаемая музыка, место выступлений (дома, в зале филармонии, в клубе и т.д.),
- для вымышленных – внешний вид, размеры и т.д.

Затем «инструменты» начинают «жить» - двигаются, «общаются» друг с другом с помощью мимики, жестов и пропевания бессловесных музыкальных фраз, формируют дуэты, трио, квартеты... В процессе работы выявляются и отрабатываются особенности взаимодействия членов группы: приятие – неприятие, элементы напряженности, конфликтности между участниками. При наличии конфликтных пар или групп возможна работа с ними в *«Диалогах»*. Но обычным и естественным продолжением становится упражнение *«Музыкальные превращения»*, дающее возможность максимального самовыражения для каждого из «инструментов».

Помимо задач самовыражения и общения *«Музыкальный инструмент»* способствует также осознанию собственных личностных качеств и черт характера. Например, итогом работы с одной из групп стала «музыкальная типология» личности человека, которую мы описали вместе с участниками и которая, несмотря на её житейский характер, помогала многим в повседневной жизни при построении взаимоотношений с другими людьми.

1. «Сольный» тип личности. Человек – «солист» любит действовать самостоятельно, предпочитает работу, которую выполняет один, без посредников и помощников. Любит отвечать сам за себя, но не за других. Многие из «солистов» любят быть «на виду». Но не любят приспосабливаться к другим людям. Поэтому недостаток ярко выраженного «сольного» типа личности – отсутствие гибкости в общении, непонимание чужого мнения, чужих чувств и действий. «Идеальный сотрудник» для «солиста» не существует, но к нему может приспособиться «ансамблист» и «оркестрант». С «дирижёром» деловые отношения затруднены.
2. «Ансамблевый» тип личности. Человек – «ансамблист» любит действовать сообща с небольшой группой единомышленников. Для него важна команда равных ему по статусу и духу людей. Решения предпочитает принимать коллегиально. Хорошо умеет слушать и действовать согласованно с другими людьми. Для него важно чувство опоры, которое даёт близкое окружение. Недостаток ярко выраженного «ансамблевого» типа личности – страх самостоятельных решений, неспособность действовать в одиночку и зависимость от чужих «советов». «Идеальный сотрудник» - такой же «ансамблист».
3. «Оркестровый» тип личности. Человек – «оркестрант» любит быть членом большой «команды». Для него важно быть частью «целого», и он гордится принадлежностью к своей группе. Хорошие рядовые сотрудники, исполнители чужой воли и реализаторы чужих идей. Не любят принимать решения и проявлять инициативу. Недостаток ярко выраженного «оркестрового» типа личности – зависимость от сильного лидера, неспособность действовать без руководства. «Идеальный сотрудник» - человек «дирижёрского» типа личности.
4. «Дирижёрский» тип личности. Человек – «дирижёр» предпочитает руководящую деятельность (как правило, в больших группах). Любит управлять другими людьми и не любит, когда управляют им. К другим

людям не приспособляется, но в отличие от «солиста» хорошо чувствует и знает своё окружение, используя подходящие приёмы воздействия на него. Недостаток ярко выраженного «дирижёрского» типа личности – авторитарность в мышлении и общении, желание «настоять на своём» любой ценой. «Идеальный сотрудник» - человек «оркестрового» типа личности.

* * *

Четыре описанных блока средств личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции не изолированы друг от друга: в конкретных упражнениях возможно как использование техник в «чистом виде», так и совмещение их элементов. Например, *«Изобразительный танец»* хорошо сочетается с *«Музыкальными зарисовками»* (один или несколько участников музицируют, остальные - танцуют). А после *«Совместного музицирования»*, в котором по очереди участвуют члены всей группы, возможно рисование карандашами и красками возникших музыкальных образов как суммарное отражение состояния атмосферы в группе и собственного состояния участника. Таким образом, мы не будем перечислять все варианты использования предложенных средств и техник. Вполне очевидно, что ход выполнения каждого конкретного упражнения рождается непосредственно в процессе работы и во многом зависит от особенностей сложившейся на тренинге ситуации.

2.4. Индивидуальная и групповая формы реализации методики

При всей специфике средств музыкальная психокоррекция рассчитана на широкий контингент клиентов. Нешаблонность задач «уравнивает» людей обучавшихся и не обучавшихся музыке, которые, кстати, могут участвовать в одной группе. Как ни парадоксально, «музыканты» чаще, чем «не музыканты» испытывают чувство сопротивления перед упражнениями на импровизацию, боясь «ошибиться». Поэтому для многих из них «прорыв» за

стереотипы означает большее, нежели простое участие в упражнении - появляется раскрепощенность, активизируются творческие способности. По идее, для любой категории участников в предложенных формах работы заложен эффект «прорыва»: необычность ситуации, а также деятельности, совершаемой клиентом в психокоррекционной группе, служит источником новых ощущений и новых моделей поведения. Вместе с тем, истинная потребность человека в музицировании способствует быстрому формированию доверия к предлагаемым упражнениям - со стороны клиентов практически отсутствует эффект психологического сопротивления. Те же участники, которые пришли в группу исключительно «из любопытства», спустя некоторое время, как правило, обнаруживают себя активно включенными в работу группы, мало кто может остаться «пассивным наблюдателем». Особо эффективной оказывается работа с личностными проблемами, спроецированными на профессиональную сферу. Например, практическую реализацию предложенные техники находят в процессе преодоления сценического волнения и снятия эмоциональной скованности у музыкантов-исполнителей или страха аудитории у преподавателей и лекторов. Навыки самовыражения, общения, способность к безболезненному разрешению межличностных конфликтов, необходимые каждому педагогу и воспитателю, также входят в сферу задач предложенной методической системы и успешно решаются на практике. Участники групп - психологи формируют и корректируют способность к глубокому эмоциональному общению, развивают средства невербальной коммуникации, навыки чувствования себя и других. Таким образом, использование описанной выше системы музыкальных психотехник способствует также формированию профессионально значимых личностных качеств.

2.4.1. Специфика процедуры индивидуальной консультации.

Очевидно, что большинство представленных упражнений рассчитано на групповую работу. Однако в процессе индивидуального

психоконсультирования использование отдельных приёмов и средств личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции способно дать весьма продуктивные результаты.

Как правило, специфика индивидуальной работы не всегда позволяет сделать психокоррекционный процесс чисто «музыкальным». Если участник групповой работы изначально настроен на музыкальную деятельность в ходе тренинга, то пришедший на индивидуальную консультацию клиент сфокусирован, прежде всего, на своей личностной проблеме. Поэтому запросы человека в индивидуальной консультации зачастую выходят за пределы возможностей методики личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции и требуют применения других подходов.

Поэтому процедуру индивидуальной консультации мы строим, исходя из известных традиционных схем, используя музыкальные техники лишь как необходимое дополнение в контексте общей работы.

К примеру, решение проблем общения (в частности, семейных) может осуществляться с помощью диалогических музыкальных форм работы лишь при наличии всех реальных участников межличностного конфликта. В данном случае консультант-музыкотерапевт никак не способен заменить отсутствующего.

С другой стороны, работа с музыкальными образами в процессе индивидуального консультирования идёт намного свободнее и легче. Упражнения «*Самоосознание через музыку*», «*Музыка в красках и линиях*» способствуют глубокому погружению во внутренний мир, давая качественные результаты проработки психологических проблем.

Все формы музицирования (индивидуального или парного) могут быть результативны в индивидуальной работе, однако они лишены той полноты воздействия, которая возможна в групповом тренинге. Невозможность получения «обратной связи» от разных людей и присутствие лишь одного партнёра (музыкотерапевта), конечно же, снижает эффективность упражнений. То же самое можно сказать о некоторых формах «телесной»

работы («Музыка речи», «Музыкальный инструмент»). Однако техника «Внутренние ритмы и звуки», как показала практика, получает особые преимущества в условиях индивидуальной работы: консультант сконцентрирован на одном человеке и, тем самым, способен внимательно наблюдать за ним, корректируя процесс исполнения упражнения.

2.4.2. Групповой «Музыкальный тренинг личностной и творческой самореализации»

Наиболее полную реализацию методика личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции находит в групповой работе. Большинство упражнений сформировалось исключительно в условиях группового процесса и неразрывно осталось связанным с ним.

Набор в группы обычно проходит на основе рекламного материала примерно следующего содержания:

Музыкальный тренинг личностной и творческой самореализации

Предлагаем вам принять участие в музыкальном тренинге личностной и творческой самореализации. Это – особый вид музыкотерапии, когда в процессе тренинга разворачивается музыкальная «действо», создаваемое самими участниками. Группа погружается в необычный музыкальный мир, воспринимая себя, окружающее пространство и собственное тело как источник и проводник музыки. Работая с образами музыки, а также танцуя и музицируя, вы сможете открыть в себе неизвестные творческие способности, обучиться навыкам саморегуляции, сформировать уверенность в себе, а также проработать многие телесные и психологические проблемы, мешающие общению и самовыражению.

Каждый из потенциальных участников может также получить от нас дополнительную информацию по поводу направленности тренинга и условий участия в нем (расписания, одежды и т.д.)

В настоящем контексте понятие «тренинга» обозначает групповой процесс на основе методики личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции. Данное понятие достаточно условно, так как оно не имеет строгого соответствия общеизвестным «тренинговым» стандартам как форме целенаправленной тренировки какого-либо навыка или функции [60]. Напротив, смысл многих приёмов зачастую первоначально «скрыт» для участника группы, так как каждое упражнение является своего рода символом, приобретающим индивидуальное значение для клиента. Поэтому отсутствие «прямолинейной» взаимосвязи между содержанием упражнений и результатами их воздействия потребовало проведения тщательной экспериментальной работы по выявлению особенностей психокоррекционной эффективности методики.

Продолжительность цикла занятий в *«Музыкальном тренинге личностной и творческой самореализации»*, в принципе, может колебаться от нескольких часов до 4-5 дней. Будучи недирективной, методика личностно-ориентированной музыкальной психотерапии допускает широкий «разброс» вариантов своей реализации. Разумеется, в краткосрочном тренинге решение глубинных личностных проблем недоступно, поэтому полноценным можно назвать тренинг продолжительностью не менее 10 часов. Кроме того, если рассматривать тренинг как символическое «действие» (что является одной из его методологических основ), то 10 часов является тем минимальным пределом, когда возможен реальный охват всего комплекса упражнений.

Длительный (свыше 20 часов) тренинг имеет свои специфические особенности. Он предполагает неоднократное проведение ряда форм работы, каждый раз на новом, более качественном уровне. Поэтому участникам «учебных» групп, решающим познавательные задачи и не особенно

заинтересованным в проработке своих личностных проблем, длительный тренинговый цикл может показаться чрезмерно затянутым.

Количество групповых встреч зависит от возможностей группы и ведущего. Обычно полный тренинг распределяется в 2 – 4 дня. Наиболее продуктивной формой, на наш взгляд, является тренинг-интенсив продолжительностью 2 – 3 дня подряд (по 7 – 10 часов) плюс одна групповая встреча (спустя 1 – 2 недели, продолжительностью 2 – 4 часа). До и после работы желательно проводить индивидуальные встречи с каждым из участников (для беседы и диагностики).

В качестве примера приведём расписание работы одной из групп, отличительной особенностью которой являлось то, что никто из участников не был музыкантом-профессионалом. Группа работала в течение 14 часов 2 дня подряд (суббота, воскресенье). По окончании основного группового процесса дополнительных общих встреч не было, но каждый из участников получил индивидуальную консультацию.

Первый день

1. Знакомство участников между собой. Выявление индивидуальных и общегрупповых целей работы (звучание «фоновой» музыки: Клео де Мальо «Восхитительный мир»).
2. «Знакомство» через упражнение «*Совместное музицирование*». Каково общее ощущение от музыки, которую «создала» группа? Как проявил себя каждый участник группы? Что группа узнала о нём? В процессе упражнения ведётся аудиозапись, которая будет использоваться на следующем этапе работы.
3. Предлагается в рисунке отобразить ту атмосферу, что создалась в результате музыкального «представления» группы. Каждый участник рисует индивидуальный рисунок. Затем идёт сравнение и обсуждение каждого рисунка. (Рисование проходит под аудиозапись упражнения «*Совместное музицирование*»).

4. Настройка «музыкального инструмента» (Упражнение «*Внутренние ритмы и звуки*»).
5. «Символическое» упражнение – «*Как звучит группа?*» Задача – «услышать» каждого участника группы. Попытаться представить каждого человека как «музыку» (жанр, музыкальный стиль и т.д.). Рассказать о своих ощущениях.
6. «*Автопортрет*» на фортепиано. Каждый из участников «рисует» свой импровизационный портрет, после чего группа обсуждает услышанное: какие собственные черты характера изобразил каждый из участников? После упражнения – более тесное знакомство группы. Участники группы делятся своими проблемами, обсуждают привычки, интересы...
7. Упражнение «*Внутренние ритмы и звуки*» в паре. Задача – найти общий ритм дыхания и движения и внутренним слухом «услышать» музыку, которая может возникнуть внутри в ходе упражнения. По окончании упражнения – обсуждение переживаний, возникавших в ходе упражнения.
8. «*Музыкальный театр*» (2 группы) с последующим обсуждением процесса. Музыкальный материал: К. Пендерецкий, Струнный квартет (1960). Выявляются и рассматриваются жизненные мыслительные и поведенческие паттерны участников группы, их проявление в реальной жизни, возможность снятия нежелательных или усиления желательных паттернов.
9. Задача каждого участника группы – побыть наедине с собой и зафиксировать на листке бумаги ответы на вопрос: «Что нового мне удалось узнать сегодня о себе?» (музыка – Бернд Шелл «Рай на Земле»).

По окончании тренингового дня группа получает задание на дом. Такие задания состоят в том, чтобы внимательно и безоценочно «отслеживать» свои мысли, чувства, переживания и желания, которые спонтанно возникают

в перерыве между занятиями. Что хочется делать? Какую музыку хочется слушать? Какие мелодии или ритмы непроизвольно возникают в сознании? Что снится?

Особо настоятельно рекомендуется выполнять домашние задания тем группам, у которых тренинговые встречи проходят с большими временными промежутками. Каждое последующее занятие начинается с обсуждения домашних заданий, что служит переходным этапом к следующему тренинговому дню и «мостиком» к следующему циклу упражнений.

Второй день

10. Обсуждение «домашнего задания».
11. Разминка – а) передать ритм по кругу через рукопожатие; б) услышать внутри себя мелодию и передать её в форме движения руки. Обсуждение упражнения: какие ритмы или мелодии воспринял и передал каждый из участников тренинга: насколько верно или искажённо группа восприняла изначальный ритм или «мелодию»; что изменилось и что сохранилось?
12. *«Диалоги на фортепиано»*. Каждый из участников тренинга работает с двумя партнёрами. Группа наблюдает за участниками и даёт «обратную связь». При необходимости участники повторяют свои «диалоги» с целью поиска наиболее приемлемого варианта для них обоих.
13. *«Танец в паре с собственным отражением в зеркале»*. Музыкальный материал – а) П.Чайковский. Щелкунчик. Марш из 1 акта, б) Inkujo (обработка традиционной индейской музыки). Храм солнца (№1), в) Тим Уэтер. Пробуждение (№2), г) группа «Манго – Манго». Голубь, г) Сирус. Танец по спирали, д) П.Чайковский. Щелкунчик. Финальный вальс. По окончании упражнения – обсуждение переживаний.

14. Упражнение «*Музыкальные инструменты*». Задача – ощутить себя неким реальным или фантастическим музыкальным инструментом и пожить в этой роли: подвигаться, взаимодействовать с другими такими же «музыкальными инструментами».
15. Упражнение «*Музыкальные превращения*» в микрогруппах. Обсуждение.
16. Упражнение «*Погружение в поток звучащей музыки*» - медленное спонтанное движение под тихую музыку наедине с собой. Задача – ощутить себя и своё внутреннее состояние; уравновесить своё состояние. По окончании упражнения – обсуждение возникших мыслей, чувств, переживаний.
17. «*Внутренние ритмы и звуки*» в общем кругу.
18. «*Оркестр*» - групповая импровизация на фортепиано с привлечением «детских» музыкальных инструментов.
19. «*Музыка в красках и линиях*» в парах. Музыкальный материал – В.Драгстра. «Концерт для гобоя и эхо-оркестра» (1992). По окончании упражнения – обсуждение рисунков.
20. «*Совместное музицирование*» в парах (без участия ведущего). Ведётся аудиозапись.
21. Зарисовка атмосферы, возникшей в результате импровизаций на фоне предварительно сделанной аудиозаписи. Каждый участник рисует индивидуальный рисунок. Обсуждение рисунков.
22. Завершение работы. Обсуждение результатов работы.

2.5. Применение методики при работе с некоторыми профессиональными проблемами клиентов

Общение с участниками психокоррекционных групп позволило выявить интересную закономерность: заявленные для решения личностные проблемы в итоге оказывались проблемами профессиональными,

проявлявшимися в трудовой деятельности. Жалобы на неуверенность и нерешительность, чаще всего, касались взаимоотношений с коллегами по работе. Жалобы на усталость и быструю утомляемость также обычно связывались с особенностями протекания трудовой или учебной деятельности человека.

Методика личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции не задумывалась первоначально как средство достижения успешности в профессиональной сфере. Однако, подытоживая результаты своего участия в *«Музыкальном тренинге личностной и творческой самореализации»*, участники групп неизменно отмечали улучшения в профессиональной деятельности и трудовых взаимоотношениях.

Подобный акцент на профессиональных изменениях после прохождения тренинга не случаен. Становление и развитие профессионала представляет собой многосторонний системный процесс, каждый из компонентов которого в значительной мере влияет на успешность профессиональной деятельности, полноту реализации способностей и личностных качеств человека, сохранность психического здоровья специалиста и его личностного благополучия [61, 80, 92...]. На пути овладения профессией, и в дальнейшем процессе труда человек постоянно испытывает затруднения, имеющие не только узкопрофессиональные, но и общепсихологические истоки, связанные с личностными проблемами, особенностями группового взаимодействия, недостаточным развитием навыков общения, саморегуляции и т.д. [19, 54, 61, 79, 101, 145, 171]. В этом находит отражение общее для современной психологии труда положение о том, что работу выполняет *человек*, а не некий абстрактный «носитель суммы умений и навыков». Нередко именно *человеческие* проблемы становятся источником профессиональных деформаций и неудач.

В контексте вышеизложенных требований разработанная нами *«Методика личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции»* оказалась действенным инструментом преодоления комплекса

психологических затруднений, препятствующих человеку в осуществлении его профессиональных задач. Участники индивидуальной и, особенно, групповой работы специально отмечали положительные изменения в трудовой деятельности, подчёркивая ценность и значимость результатов.

Наибольший интерес методика вызвала у профессионалов, чьи личностные качества являются основным «средством труда». Это – профессии, связанные между собой задачей оказания воздействия на других людей посредством личностной и творческой самореализации в процессе интенсивного общения. В число основных требований подобного рода профессий входят:

- необходимость постоянного контакта с людьми (непосредственное общение, «сценическое» общение),
- необходимость личностного самовыражения (роль профессионального имиджа, артистизма, способность быть лидером, ведущим, «моделью» для подражания),
- ориентация на «законы творчества и искусства» в практической деятельности, лишённой предсказуемости и шаблонной «заданности»
- способность постоянно быть в хорошей физической форме, обладать выносливостью и развитыми навыками саморегуляции.

В данную категорию профессионалов входят психологи, педагоги, музыканты, менеджеры, актёры, социальные работники и другие специалисты, профессиональные затруднения которых сопряжены с проблемами психологического характера, рассредоточенными в 5 основных групп:

1. Проблемы **самочувствия** и формирования навыков саморегуляции, субъективно переживаемые как «усталость», «быстрая утомляемость», «плохое самочувствие», «трудно расслабиться и отдохнуть»;

2. Проблемы **уверенности** в себе, субъективно переживающиеся как страх «не получится», «не смогу», трудности в принятии решений, слабая опора на себя, низкая самооценка;
3. Проблемы **общения** – сложности в личностных и социальных контактах, субъективно переживающиеся как отсутствие понимания в общении, недоверие к людям, боязнь конфликтов или «застревание» в них, страх быть «не понятым» или «не принятым» другими людьми;
4. Проблемы личностного и профессионального **самовыражения**, переживающиеся как проблемы «подходящего имиджа»: «не умею себя показать», «не могу быть заметным», «не способен(на) производить должное впечатление»;
5. Проблемы **мотивации** к деятельности – ощущение «бессмысленности» или «ненужности» своей деятельности, а отсюда – отсутствие интереса к учебе или к труду. Данная проблема, в частности, широко распространена среди «рядовых» российских психологов, педагогов или музыкантов, находящихся в ряду низкооплачиваемых трудящихся.

Мы не стремились к универсальной и общезначимой систематизации проблемных ситуаций, опираясь лишь на реальные запросы наших клиентов. Таким образом, нам удалось выделить наиболее часто встречающиеся проблемы у тех людей, с которыми мы работали лично. Запросы обращающихся за помощью специалистов могли включать отдельные группы проблем, на чаще всего обнаруживалась их совокупность.

Наличие одной или нескольких проблем, как правило, затрудняло процесс полноценной реализации трудового потенциала наших клиентов. Например, консультируя персонал Областного Специализированного Дома ребенка г.Астрахани, мы убеждались, что личностные предпосылки профессиональных проблем замечают и сами сотрудники:

- «Я хотела бы поделиться своим опытом, - говорит воспитатель Дома ребенка, - но меня не слушают. Меня никогда не слушают. Я, наверно, не могу хорошо сказать... А все думают, что я мало знаю»;

- «А я всегда попадаю под руку администрации, - делится её коллега, - я, наверно, такой человек: если падает шишка, то на меня...»;
- «...я никогда не могу настоять на своём...»;
- «...я воспламеняюсь как спичка, а потом жалею...»;
- «Я бы могла хорошо и сильно работать всё время, если бы чувствовала себя хорошо. А я быстро устаю, голова заболит, и вообще всё тело устаёт. К концу смены работаю через силу...».

Проблемы личностного характера опосредованно влияют на профессиональную деятельность. Не всегда легко установить причинно-следственную связь личностных трудностей и профессиональных неудач, которая зачастую остаётся скрытой даже для самого человека. Поэтому разрешение такого рода проблем требует оказания специальной психологической помощи, которая совсем не обязательно должна быть ориентирована на решение узкого, ограниченного круга специфических профессиональных задач (например, отработка навыка или способов поведения в производственной ситуации).

Не случайно в специальной литературе давно обсуждается вопрос о целенаправленном использовании методов оказания психологической поддержки и помощи на всех этапах профессионального пути, и в особенности – на *этапах профессиональной подготовки (обучения) и профессиональной адаптации* [22, 41, 68, 76, 86, 91, 92, 139]. Особая важность применения этих методов на ранних этапах профессионализации очевидна, так как в этот период обучающийся или «входящий в профессию» человек ещё не обладает разнообразным репертуаром внутренних средств деятельности и индивидуальных стратегий преодоления трудностей.

Методы личностно-профессиональной психокоррекции, как правило, не включены в структуру трудовой деятельности, но их использование оказывает существенное и целенаправленное влияние на формирование профессионально-важных качеств и свойств личности.

Рассмотрим, к примеру, работу пианиста. При фортепианной игре основная функциональная нагрузка приходится на руки, плечевой пояс и спину исполнителя. Зажимы и телесные блоки в мышцах (особенно в мышцах рук) препятствуют реализации музыкантских исполнительских задач. Однако проблема рук – это во многом проблема полноценности реализации эмоциональных контактов, поскольку в руках, согласно телесно ориентированной парадигме, «кодируются наши контакты» (см. [11], С. 36). Проблемы же со спиной и плечевым поясом, в свою очередь, нередко обнаруживают связь со сдерживанием действий, связанных с неадекватными формами экспрессии эмоциональных побуждений, например, со сдерживанием гнева или смеха (см.[157], С. 8). Приведенные теоретические постулаты полностью подтверждаются на нашей собственной практике, когда психокоррекционная работа с пианистом (развитие навыков общения, эмоциональная «проработка» трудных ситуаций) приводила к значительному улучшению фортепианной техники [14, 15, 97]. Причем никаких специальных упражнений по развитию техники пианист не выполнял.

Другой показательный пример – неудачи в выступлениях студентки-заочницы (тоже пианистки) в период летней экзаменационной сессии. Во время выступлений студентка часто ошибалась, забывала текст, останавливалась. Стороннему наблюдателю могло показаться, что пианистка не готова к экзамену. Однако причина неудачи оказалась в несоответствии местного климата возможностям организма девушки. Привыкнув к холодному климату родного города, студентка оказалась не приспособлена к жёсткой астраханской жаре. Она с трудом вставала с утра, у неё было низкое давление, ей постоянно хотелось отдыхать. Всё это сказывалось на исполнении сложной экзаменационной программы.

Важно отметить методы работы, избранные педагогом на уроках с данной студенткой. Помимо профессиональных задач, преподавательница уделяла пристальное внимание режиму дня, особенностям питания, отдыха, физическим упражнениям – всему тому, что могло помочь ученице

справиться с трудностями адаптации к климату. В результате, экзамен был сдан хорошо – студентка исполнила программу энергично, без ошибок, достаточно уверенно.

Этот и многие другие примеры, взятые из практики и нашедшие отражение в публикациях [22, 48, 78, 89, 90, 91, 97, 128, 139, 165], подтверждают результативность использования подобных «внешних» по отношению к трудовому процессу методов психологической помощи, в ряду которых находится разработанная нами *Методика личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции*.

ГЛАВА 3. КРИТЕРИИ ПОДБОРА МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

3.1. Функции «Констатации» и «Внушения»

При подготовке музыкальных программ, используемых в терапевтической и психокоррекционной практике, каждый специалист пользуется своими собственными методами подбора аудиоматериала. Исходя из целей ожидаемого воздействия, определяются жанровые и стилевые особенности выбираемых произведений, на основании чего постепенно создаются специализированные музыкальные каталоги, фонотеки и видеотеки [75, 125, 138 и др.]. Как правило, критерии и требования к отбору «подходящего» материала формулируются интуитивно или на основании опыта других специалистов, использующих музыку в своей работе.

Как уже отмечалось, в предлагаемой методике может использоваться любая музыка, органично вплетающаяся в контекст проводимой психокоррекционной работы. Главное при этом – грамотно соотнести музыкальный материал с содержанием используемых процедур и упражнений. Поэтому для нас, прежде всего, важен поиск оснований для

этого соответствия: в противном случае, упражнение теряет значительную долю своей эффективности, так как предполагавшийся результат музыкального воздействия не будет соответствовать состоявшемуся.

На первый взгляд, подобрать музыку легко – достаточно понять её эмоциональное содержание, чтобы предугадать воздействие на человека: спокойная по характеру музыка должна «успокаивать», весёлая – «веселить» и т.д.

В реальности эффект может быть диаметрально противоположным задуманному, о чём было сказано выше, когда «радостная» музыка вызвала у ребёнка безотчётный страх и тоску. Данный пример – не единичный. Согласно нашим опросам, большинство людей, переживающих жизненные неприятности, не приемлют веселую «лёгкую» музыку, вызывающую злость и раздражение, приливы агрессии.

В чём может быть причина подобных несоответствий? Каким образом найти «подходящее» музыкальное сочинение? Опыт показывает, что не всегда удаётся правильно подобрать музыку, опираясь лишь на интуицию. Нередко оказывается необходимым «протестировать» предполагаемое музыкальное произведение, используя апробированные в музыковедении подходы при анализе функций музыки и музыкального произведения [30, 106, 107, 115, 116, 124].

В процессе музыкальной психокоррекции человек, слушая музыку, взаимодействует с музыкальным материалом двояко: с одной стороны, это активная и сознательная работа с музыкальными образами, с другой стороны – это пассивное восприятие звукового потока. Иными словами, содержание музыки может либо осмысляться (трансформируясь в вербальные, визуальные, двигательные или иные образы), либо выступать в качестве фона, совсем не требующего подобного осмысления.

В первом случае музыка для клиента выступает как источник и носитель информации, которая для него реальна, конкретна и, чаще всего, однозначна. Человек воспринимает эту информацию как объективное

музыкальное *сообщение* и в процессе работы определяет и «констатирует» его в виде образов или метафор [55, 69, 107, 115, 116]. То есть, в подобных формах работы происходит осмысление и, как итог, «Констатация» музыкального содержания. Вербализация музыкального содержания, в данном случае, почти всегда имеет место.

Во втором случае клиент не воспринимает музыку как источник информации. Пассивное восприятие фонового музыкального потока вовлекает человека в диктуемое музыкой состояние, он как бы «погружается» в звучащее сочинение, не задумываясь о его образном содержании, форме, концепции и т.д. (см. напр.[52, 105]). Здесь музыкальный материал выступает для человека в функции непосредственного воздействия или «Внушения».

Важным отличием функций друг от друга является степень и характер переживания клиентом состояний, эмоций, образов, связанных с прослушанным произведением.

При осуществлении функции «Констатации» происходит умопостижение слушателем содержания музыкального сочинения. Процесс этот сопровождается переводом на «другой» язык (графический, живописный, пластический, чаще – вербальный) музыкальных образов, фабулы, идеи сочинения, то есть констатируется смысл, сообщённый музыкой. В этом случае человек знает, понимает то, что воплощено в произведении (например, эмоциональное состояние), но в то же время не обязательно переживает данное эмоциональное состояние в себе.

Этот эффект известен любому музыковеду, работающему «по нотам» над целостным анализом музыкальных сочинений. В течение короткого отрезка времени ему приходится многократно «констатировать» подчас диаметрально противоположные характеристики образно-эмоциональной сферы разбираемой музыки, оставаясь при этом практически в одном и том же состоянии и не переживая в процессе работы в полной мере ни одной эмоции, воплощённой в произведении. К примеру, сжатое насыщенное

содержание классической сонатной формы по определению предполагает контрастное сопоставление различных по характеру музыкальных тем. В течение нескольких минут настроение музыки может коренным образом измениться, что, разумеется, нельзя будет сказать о слушателе.

В практике музыкальной психокоррекции подобного рода «констатирующий» анализ применим в упражнениях типа наиболее простого варианта «*Самоосознания через музыку*», когда трансформация исходного состояния человека не требуется. Хотя, при необходимости, уже *после* осознания выраженного в предложенном сочинении состояния возможно целенаправленное его формирование у человека при помощи специально организованной системы техник.

Непосредственная, спонтанная трансформация состояния человека происходит при использовании музыки в функции «*Внушения*». Клиент начинает невольно «поддаваться» музыкальному влиянию. Такое воздействие нередко происходит на неосознанном уровне, вследствие чего оно почти независимо ни от «слушательской активности», ни от музыкальной образованности реципиента – человек может либо осознавать, либо не осознавать содержание музыки, более того, его внимание может быть направлено на что-то другое, но не на звучащее сочинение.

Одно и то же музыкальное произведение может «*констатировать*» одно, а «*внушать*» совершенно другое содержание. Данный феномен проявляется тогда, когда музыка вызывает у нас, казалось бы, «неправильную» реакцию. Чем сложнее музыкальное сочинение по форме и концепции, тем чаще мы наблюдаем различие между тем, что мы осознаём и тем, что переживаем.

В музыкальной педагогике есть понятие «воспитание слушателя», когда человека специально учат осознавать и переживать эмоциональное содержание звучащего произведения, автоматически «вызывая» образы соответствующих эмоций внутри себя. Обученные таким образом слушатели не всегда могут с уверенностью сказать – на самом ли деле они переживают

некое реальное эмоциональное состояние или просто обнаруживают в себе *образ* этого состояния? Для слушателя – ценителя музыкального искусства – такое различие не столь важно. Однако в условиях практики музыкальной психокоррекции нередко приходится выполнять противоположную работу – учить клиента осознавать разницу между возникшими в сознании образами музыки и собственным актуальным самочувствием и настроением. При возникновении очень ярких эмоциональных переживаний подобная разница обнаруживается легко. Один из участников-музыкантов по завершении тренинговой работы с улыбкой вспоминал ситуацию, когда звучание Ми-бемоль мажорного Ноктюрна Шопена, утончённой лирической светлой музыки, вызвало у него желание «разбить магнитофон». Внутреннее напряжение у данного клиента было в тот момент настолько сильным, что Ноктюрн лишь подтолкнул его к максимальной точке проявления.

3.2. Предсказуемость слушательской реакции

В процессе работы не всегда требуется трансформация эмоционального состояния и настроения человека. Иногда бывает достаточно работать с *образами* эмоций и соответствующими им музыкальными образами.

Известно, что процесс и результат осмысления образного содержания музыкального произведения зависит как от особенностей самого произведения, так и от слушательского восприятия. Тем не менее, существует музыка, вызывающая у подавляющего большинства слушателей конкретные однонаправленные ассоциации. Образно-эмоциональное содержание такой музыки ясно очерчено и изначально «задано» самим звучанием сочинения, поэтому ассоциации, которые вызывает музыка у реципиента, вполне предсказуемы.

Как обеспечить предсказуемость образных ассоциаций?

Прежде всего – при помощи целенаправленного отбора музыкального материала с учетом закономерностей воплощения в музыке тех или иных

состояний, эмоций, действий. Образное музыкальное содержание имеет сложную иерархическую структуру и тесно связано со структурой психики человека [55, 70, 71, 99, 107, 115, 147, 148 и др.]. Не случайно, что в музыке могут быть отражены и переданы самые сложные процессы, протекающие во внутреннем мире человека. Поэтому между состояниями, существующими в психике и воплощёнными в музыке, возможно установление прочных семантических связей, раскрывающих взаимодействие музыки и человека при постижении последним содержания.

Впервые эту связь можно зафиксировать на уровне эмоций и настроений. Этот уровень оказывается наиболее «ясным», объяснимым и наиболее проработанным в научной литературе. В проведённых исследованиях установлены чёткие взаимосвязи между человеческими эмоциями и их музыкальными аналогами, как на психологическом, так и на физиологическом уровне (см. напр. [30, 50, 107, 115, 124]). Так, установлено, что воплощение в музыке всего спектра эмоциональных состояний достигается при помощи объективно обусловленных и общезначимых средств выразительности. Сходные эмоциональные образы «сообщаются» реципиенту при помощи сходных же средств выразительности, в которых в совокупности участвуют тональность, мелодия, гармония, темп, ритм, регистр, особенности музыкальной фактуры.

Данные средства изначально заложены в нотном тексте, однако роль исполнителя-интерпретатора также значительна, особенно в тех случаях, когда музыкальное произведение предполагает несколько вариантов своего «прочтения».

3.2.1. «Эмоциональная» и «неэмоциональная» музыка

Воплощение эмоций и настроений в музыке «закладывается» в нотный текст при помощи элементов музыкального языка, отражённых в горизонтальных и вертикальных комплексах музыкальной формы.

«Психофизиологическая» природа музыкального языка рассматривалась ещё в трактатах по музыкальной теории и философии 17 – начала 18 веков в рамках «Учения об аффектах» [64, 163], а в настоящее время получила экспериментальное подтверждение. Например, объективность семантики тональности (как высотного положения мажорного или минорного лада) коренится в особенностях эмоционального восприятия звуковых частот человеком: «психофизиологической основой существования информативности доминирующей частоты речи и музыки служат резонансные частоты голоса и слуха – форманты» ([30], С.15), которые, в свою очередь, вступают в резонанс с определёнными подкорковыми структурами, «отвечающими» за ту или иную эмоцию. Поэтому такие общеизвестные определения как «радостный, весёлый и светлый» Ре мажор, «серьёзный и величественный» ре минор, «патетичный» Ми бемоль мажор, «меланхолический и печальный» си минор, «трагический» си бемоль минор вполне обоснованы и не являются всего лишь красивыми метафорами [56, 87].

Не умаляя роли тональности, всё же следует отметить, что существуют более важные и значимые средства выразительности, выступающие для нас критериями обнаружения «эмоциональности» в музыке. К тому же, для рядового слушателя (впрочем, как и для музыканта, не обладающего абсолютным слухом) произведение, прозвучавшее в «чужой» тональности будет осмыслено как то же самое произведение, а «подмена» тональности просто не будет замечена. Поэтому, ставя перед собою задачу подбора музыки, которая вызвала бы у клиента предсказуемые эмоционально-образные ассоциации, необходимо опираться прежде всего не на тональный план сочинения, а на тип музыкального языка.

Согласно данным ряда музыкально-психологических исследований ([50, 107, 124] и др.), собственно *эмоции* могут быть обнаружены лишь в пределах классического (в широком смысле слова) музыкального мышления. Классификационные основы эмоциональной системы человека подробно

проанализированы в работе Г. Волынкиной и Н. Суворова «Нейрофизиологическая структуры эмоциональных состояний человека» [34]. Схематично эту систему можно изобразить так, как показано в Таблице 1:

Таблица 1. Нейрофизиологическая структура эмоциональных состояний человека

Подкорковые системы	Эмоции
Активация «положительной» системы (Arousal II +)	Положительные – «радость»
Активация «отрицательной» системы (Arousal I +)	Отрицательные – «гнев», «отчаяние»
Пассивность обеих систем (Arousal I -, II -)	Эмоциональная «депрессия» - «грусть»
Активность обеих систем (Arousal I +, II +)	Амбивалентные
Баланс систем	Нейтральные – «спокойствие»

Так, исследователям удалось выявить двоичность, полярность, простоту и многоуровневую структурированность эмоциональной сферы психики человека. Подобная же двоичность, полярность и структурированность обнаруживается и в классической тонально-гармонической системе с противопоставлением мажора и минора, ладовыми тяготеньями, иерархической системой гармонии, что нашло воплощение в «классической» а также в современной популярной музыке. Не удивительно поэтому, что базовые эмоциональные состояния, которые слушатель находит в музыкальных сочинениях, также могут быть сведены к основным представленным выше группам:

- Музыка радостная (весёлая, ликующая и т.д.)
- Музыка грустная (печальная)
- Музыка, выражающая гнев или отчаяние
- Музыка спокойная

- Музыка «смешанного» характера: торжественная (может быть радостного или, наоборот, трагедийного наклонения), тревожная, беспокойная, задумчивая и т.д.

Экспериментальное подтверждение объективности обнаружения эмоциональности в «классической» музыке приводится во многих современных исследованиях ([50, 107, 124] и др.). Например, В.И. Петрушин в своей работе «Моделирование эмоций средствами музыки» [124, С.142] предлагает версию темпо-ладового «кодирования» эмоций:

1. «Спокойная» музыка (лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная...) определяется сочетанием медленного темпа и мажорного лада. Примеры: А. Бородин. Ноктюрн из «Струнного квартета»; Ф. Шопен. Ноктюрн Фа мажор (крайние части); Ф. Шуберт «Ave Maria»; К. Сен-Санс. Лебедь и др.
2. «Печальная» музыка (сумрачная, мрачная, скорбная, тоскливая, гнетущая, унылая...) определяется сочетанием медленного темпа и минорного лада. Примеры: П. Чайковский. Симфония №5. Вступление; П. Чайковский. Симфония № 6. Финал; Ф.Шопен. Соната си-бемоль минор. Марш; Григ «Смерть» и др.
3. «Гневная» музыка (драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная, мятежная, отчаянная) определяется сочетанием быстрого темпа и минорного лада. Примеры: Ф.Шопен. Скерцо №1, Этюд №12 соч.10; А. Скрябин. Этюд №12 соч.8; П. Чайковский. Симфония №6. I часть (разработка); Л. Бетховен. Финалы сонат №№14, 23; Р. Шуман. «Порыв» и др.
4. «Радостная» музыка (праздничная, торжественная, ликующая, бодрая, весёлая, радостная) определяется сочетанием быстрого темпа и мажорного лада. Примеры: Д.Шостакович. «Праздничная увертюра»; Ф. Лист. Финалы рапсодий №№6 и 12; В.А.Моцарт. «Маленькая ночная серенада». Финал; М. Глинка. Увертюра к опере «Руслан и Людмила» и др.

Действительно, «эмоциональность» может быть выражена только в пределах «классического» музыкального языка, к какому бы стилю и направлению ни относилось музыкальное сочинение. Поэтому если в современной авангардной музыке слышно состояние, которое без натяжек можно отнести к эмоциональной сфере, значит, в произведении присутствует зашифрованный классический языковой «код».

Показательна реакция детей, которые очень точно определяли характер сочинений, где выдержан «классический» музыкальный язык. Ученики младших классов школ, не имевшие музыкальной подготовки, не способные назвать практически ни одной фамилии композитора, оказались в силах точно определить эмоциональное содержание впервые услышанных сочинений. Например, «Пробуждение» Г. Форе они оценивали как музыку «мягкую, спокойную, нежную, ласковую». Одна девочка охарактеризовала эту музыку как «немного грустную, но это не та грусть, когда плохо, а когда, например, день рождения кончается». «Музыкальная табакерка» А. Лядова детьми была осознана как «весёлая, прикольная, как будто кукла учится танцевать». Увертюра к опере «Руслан и Людмила» М. Глинки – «очень радостная, очень весёлая, хочется бегать, смеяться». Дети точно охарактеризовали Романс ре минор С. Рахманинова, Прелюдию ми бемоль минор из I тома «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха, Марш из оперы «Любовь к трём апельсинам» С. Прокофьева и многие другие прозвучавшие в ходе работы произведения. Степень совпадения содержания ответов детей с «общепринятыми» музыковедческими определениями колебалась от 80 до 100 процентов.

Поэтому для работы с ярко выраженными эмоциональными состояниями целесообразно использовать музыку, как правило, гармонического склада, в мажоро-минорной системе и определённую в жанровом отношении. Наилучшим материалом для такой работы являются образцы западноевропейской и русской музыки 18 – 19 веков, а также современная популярная музыка.

Как ни парадоксально, музыка далеко не всегда содержала в себе яркие эмоциональные образы. Исторически, только в 17 – начале 18 века в музыкальном мире складывается установка на воплощении в музыке «сильного чувства». Этому способствовало популярное в то время «Учение об аффектах» (или «Теория аффектов»), в рамках которого велись длительные целенаправленные поиски музыкального языка, способного справиться с задачей воплощения широкого спектра эмоций, понятных каждому слушателю. До этого времени в музыкальном творчестве решались совсем иные задачи. Слушая, например, полифонические сочинения Палестрины или Лассо, Окегема или Обрехта, невозможно сказать, «весёлая» музыка или «грустная», «тоскливая» или «оживлённая», «гневная» или «восторженно-лирическая»? Подобная музыка нередко ставит в тупик даже музыкантов-профессионалов[1]. Так, обязательная установка на поиск «конкретной эмоции» иногда приводит к тенденции недооценивать музыку доклассической эпохи, сообщаящую иную, но не менее значимую информацию.

Это касается, в частности, полифонической музыки эпохи Возрождения. В этой музыке не нужно искать привычный для современного человека образно-эмоциональный строй. Содержание музыки здесь, скорее, - сфера интеллектуального созерцания, отрешённости, просветлённости, в совокупности призванных формировать сосредоточенное, молитвенное настроение. Вообще, полифоническое мышление тесным образом связано с процессами интеллектуальной деятельности. Многомерность, сложность, недвоичность, анализ и синтез в последовательности и одновременности, - все эти качества могут быть отнесены и к мышлению человека, и к полифонической музыке.

Так, многомерность и многоплановость обнаруживаются в звуковом пространстве полифонии, где каждый голос существует как бы в своём «измерении». Структура полифонической музыкальной ткани, подчинена

математическим закономерностям, когда при сочинении музыки логическое мышление начинает играть основополагающую роль. В результате полифония становится способной доставлять не только эмоциональное, но и, едва ли не в большей степени, умственное удовольствие. Ладовая основа полифонической музыки поначалу также подчинялась не двоичной, модальной системе, и лишь в эпоху Барокко стала вбирать в себя мажорно-минорный, а также «двоичный» эмоциональный фон новой эпохи. Однако «простая» двоичная эмоциональная образность по типу «весело – грустно» всё же оказалась не свойственной полифонической музыке. В рамках «свободного стиля» полифония, скорее, становится «действенной» и «тонизированной». В ней слышится мощный эмоциональный заряд (например, в музыке И.С. Баха), однако выделить очерченные «простые» эмоциональные образы зачастую остаётся сложным и не всегда нужным.

В условиях психокоррекционной работы полифоническая музыка действительно побуждает участников к размышлениям. Многоуровневость образного содержания, невозможность его однозначной *констатации* делают полифонические сочинения благодатным рабочим материалом, в частности для упражнений на *«Самоосознание через музыку»*.

Помимо внутренних состояний человека, в музыке воплощены образы, имеющие «внешние» аналоги – образы природы, образы действий человека, даже образы работы машин и механизмов. Начиная примерно с середины 17 века, звукоизобразительность становится важной частью музыкального языка. Общеизвестен вклад группы французских клавесинистов в развитие звукоизобразительной манеры композиции. «Курица» и «Вихри» (Ж.Ф. Рамо), «Часики», «Молоточки», «Комар» и «Вязальщицы» (Ф. Куперен), «Кукушка» (Л.К. Дакен), «Щебетание» и «Водопады» (Ф. Дандрие), - эти и многие другие произведения открывают ряд характерных звуковых приёмов, подхваченных и развитых в последующие эпохи. Как правило, «расшифровать» звукоизобразительный приём нетрудно, его понимание не

требует специальных, выходящих за пределы повседневных, знаний. Поэтому со звукописью особенно любят работать дети: им нравится «правильно» угадывать содержание музыки. Нашим воспитанникам – учащимся Вспомогательной школы-интерната – легко удалось при восприятии пьесы М. Равеля «Игра воды» обнаружить ассоциации с водной стихией – ручьём, морем, рекой; образы природы возникали и во время слушания «Облаков» К. Дебюсси, «Волшебного озера» А. Лядова.

Звукоизобразительные фрагменты служат хорошей основой для «Изобразительного танца», когда предполагается «натолкнуть» участников на определенный характер движения, особенно в групповой работе. С другой стороны, участники сами могут сымпровизировать на фортепиано музыкальное «изображение» состояний или «внешних» картин окружающего мира. Клиентам оказывается доступным изображение на фортепиано «страха» (обычно – аperiодичная «судорожная» репетиция на одном звуке), «веселья» (энергичные ритмически организованные удары по клавиатуре в разных регистрах), «раздумья» (медленное перебирание звуков, формирующих «бесконечную» мелодию), «злости» (резкие скачки по клавиатуре) и других состояний (см. Нотный пример № 1):

Нотный пример №1

«Страх»	«Злость»
Судорожно	Резко
	
<i>mp</i>	<i>ff</i>

Хорошо получаются звукоизобразительные приёмы «тяжёлый шаг», «лёгкий шаг», «бег», «капли дождя» (стаккато в верхнем регистре), «туман» (педаль, пианиссимо, «блуждающие» движения пальцами по клавишам).

Голосом удавалось изобразить музыкальные интонации «плача», «призыва», «веселья» (см. Нотный пример №2):

Нотный пример № 2

«Плач»	«Веселье»
Протяжно	Легко, оживлённо
	
<i>mf</i>	<i>mf</i>

Во время ритмических импровизаций участники групп успешно создавали образы «поезда», «коней», «биения сердца» и др. Следует заметить, что все средства выразительности были предложены самими клиентами, что ещё раз подтверждает во многом объективную природу средств музыкальной выразительности.

3.2.2. Исполнительские версии

В практике музыкального тренинга при подборе музыки мы, как правило, большее внимание обращаем на музыкальное сочинение как таковое, и намного меньше – на интерпретаторские версии данного сочинения. Предположим, для «Изобразительного танца» мы берём «Картинки с выставки» Мусоргского, а для упражнения на «Самоосознание» – одну из фортепианных сонат Бетховена. Имеет ли значение, в чьём исполнении они прозвучат?

Безусловно, одно и то же сочинение, исполненное разными музыкантами, при сохранении общей смысловой канвы начинает приобретать самые различные оттенки содержания. Особенно это касается современных обработок классических сочинений или современной манеры

использования видеоряда при постановках балетных или оперных спектаклей.

Роль интерпретации неоднократно подчёркивает В.Медушевский [107]. В своих лекциях и публикациях он упоминает о художественном (или антихудожественном) влиянии исполнительских версий на общий облик произведения. Так, он приводит известный пример, когда двое музыкантов спорили о главной теме второй части Пятой симфонии Чайковского – «благородная» она или «пошлая». При этом каждый из спорящих доказывал свою точку зрения, *пропевая* мелодию соответственно в «благородной» или «пошлой» манере!

Однако, на наш взгляд, проблема исполнительских версий в рамках утилитарных задач музыкальной психокоррекционной работы не является актуальной. К примеру, сонаты Бетховена будут одинаково эффективно «работать» в любом исполнении (С. Рихтер, М. Юдина, М. Гринберг, Р. Кемпф, П. Серебряков и др.).

3.3. Современная академическая музыка

3.3.1. Современная музыка как стимульный материал

Современная академическая музыка занимает одно из важнейших мест в методике личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции, поэтому в настоящий раздел входит задача рассмотрения некоторых особенностей применения сочинений, основанных на авангардных композиторских техниках – 12-тоновой тональности, серийности, сериальности, алеаторики, додекафонии, а также различных вариантов их синтеза и модификаций. Поиски «объективного» и «однозначного» образного содержания этой музыки привели бы в тупик. Авангардные техники сами по себе не имеют исторически закреплённых «знаков» образного содержания, которые были бы способны направить восприятие

слушателя в одном каком-либо направлении. В этой музыке невозможно также найти психофизиологически обусловленное эмоциональное содержание ввиду доминирования конструктивных идей, которые начинают играть здесь основную формообразующую и, зачастую, содержательную роль. Поэтому закономерно, что в музыковедческих трудах, посвящённых современной музыке, основное внимание уделяется скорее «драматургии техники», но не «драматургии образов».

Специальные исследования, посвящённые психологическим или психофизиологическим закономерностям восприятия современных музыкальных академических стилей, практически отсутствуют. Правда, в среде музыковедов бытует несколько распространённых версий *возникновения* авангардных направлений, основанных на социально-психологических предпосылках [7, 69, 116 и др.]. Одна из версий – «музыка для абсолютного слуха» – основывается на том, что разрушение в XX веке интонационной (в традиционном понимании) природы музыки во многом было связано с преобладанием среди композиторов музыкантов с абсолютным слухом, для которых высота звука сама по себе несёт смысловую нагрузку. Другая версия – «образный отпечаток» звуков современного большого города, когда человек вынужден постоянно слышать, воспринимать и усваивать несвязанные между собой шумы, гудки, обрывки мелодий. Ещё одна версия – музыкальное «копирование» изменённой у современного человека системы «доминирующих частот» речи [30], когда сложно выделить некую одну тональность говора. «Атональная», скачкообразная, нередко «рваная» мелодика речи среднестатистического человека находит отражение в соответствующем музыкальном материале.

Что же касается изучения *образного* наполнения академической «авангардной» музыки, то традиционные музыковедческие методы анализа наталкиваются здесь на практически непреодолимое «сопротивление музыкального материала». В некоторых исследованиях речь об эмоциональной образности не идёт вообще, в других – образность не

слышится, не *ощущается* исследователем, а скорее *вычисляется*, причём не всегда обоснованно. Например, появление в нотном тексте последовательности «си-бемоль – ля – до – си-бемоль» (или в системе буквенного обозначения «b – a – c – h») заставляет многих музыковедов намеренно искать некое «баховское начало» в произведении, в частности баховскую образность. Причём исследовательская работа, как правило, совершается *зрительная*: человек не слушает музыку, а рассматривает нотный текст! Несмотря на кажущуюся парадоксальность, это распространённый подход. Кстати, именно в этом подходе коренится основное профессиональное противоречие между музыкантами-теоретиками и музыкантами-исполнителями, источник нередкого непонимания между ними. Поэтому, работая в тренинге с участниками групп – музыковедами, мы рекомендуем «забыть» всё, что они учили относительно анализа музыкальных произведений, а звучание музыки воспринимать непосредственно («сердцем, а не головой»).

Образные ряды, возникающие при восприятии современной музыки, уникальны и единичны для каждого индивида – как музыканта, так и «не музыканта». Они порой даже несводимы к одной чувственной сфере и могут быть противоположны друг другу. Именно поэтому произведения авангардных и поставангардных течений становятся идеальным стимульным материалом, на основании которого клиент по принципу свободных ассоциаций приписывает звучащей музыке образы собственных мыслей и переживаний, «раскрывшихся» под воздействием композиции.

Участники одной из наших групп (психологи) сравнили образный строй современной музыки с «Пятнами Роршаха». Действительно, современный «авангардный» музыкальный материал имеет много общего с проективными диагностическими методиками, когда предложенный человеку аудиальный или визуальный стимул исключает возможность однозначной его интерпретации, а любые мысли, высказанные по его поводу, проективно отражают психологические черты, свойственные самому

испытуемому. Работа, проводимая с нашими клиентами с использованием современной музыки, не являлась диагностической процедурой, однако она способствовала глубокому самопознанию человека.

3.3.2. Некоторые примеры построения психокоррекционной работы на современном музыкальном материале

В качестве примера приведём подробный анализ упражнения «Самоосознание через музыку», выполненного двумя клиентками (Лена, 20 лет и Юлия, 22 года), проходившими индивидуальное консультирование.

Музыкальным материалом для работы с девушками послужил «Концерт для гобоя и эхо-оркестра» современного голландского композитора В. Драгстры. Следует сказать несколько слов о самом произведении. Концерт написан в 1992 году для камерного оркестра. Это – одночастное произведение, созданное в полистилистической манере с большим акцентом на сонорных эффектах, вступающих во взаимодействие с плавным мелодическим развитием главного лейтмотива, передаваемого по принципу «эха» от инструмента к инструменту (см. Нотный пример № 3):

Нотный пример №3

Ob. 4/4 3/4 2/4
 tremolo al punta d'arco sul tasto
 V-ni pp
 V-le p
 V-c p div. unis.
 C-b p

В целом, произведение выдержано в «прозрачной» оркестровке с умеренной плотностью звучания. Отсутствуют резкие контрасты темпов и динамики, преобладает спокойное движение, вызывающее отдалённые ассоциации с «медитативной» линией в современной музыке. Драматургия сочинения «волнообразна», без целеустремлённого движения к какой-либо кульминационной точке. Напротив, можно отметить несколько равноправных кульминационных зон, по уровню звучания не намного превосходящих основной музыкальный материал. Время звучания музыки – 20 минут. Таковы объективные характеристики этого произведения.

Процедура упражнения была основана на письменной фиксации во время звучания музыки любых возникающих в сознании образов, мыслей, оценочных суждений, так или иначе «описывающих» данное сочинение. В инструкции, сообщённой перед началом работы, основной упор делался на свободе высказываний, то есть на возможности свободно формулировать любые спонтанно возникающие впечатления от музыки (даже по отдалённым ассоциациям). Такой акцент особенно важен при работе с музыкантами, пытающимися дать «музыковедческий» анализ содержания сочинения. Текст инструкции был, примерно, следующим: *«Сейчас, во время звучания музыки, вам предстоит записывать любые впечатления, которые возникнут у вас под влиянием сочинения: любые ассоциации, образы. Фиксируйте их в виде отдельных слов, фраз, предложений, если хотите, можете написать рассказ (сказку). Старайтесь записать как можно подробнее то, о чём «говорит» эта музыка. Пишите свободно – все возможные варианты заведомо правильны».*

То, что ассоциации допускаются как разрозненные, не связанные между собой, так и собранные в цельное повествование, заметно облегчает работу клиента и, вместе с тем, даёт ему возможность творческого самовыражения.

Время записи впечатлений не было регламентировано рамками звучания музыки и, по желанию клиента, могло быть продолжено на 5 – 10 минут (например, для завершения рассказа). Так, дополнительным временем воспользовалась Лена, написавшая связное повествование. Юля, напротив, сумела завершить работу одновременно с окончанием звучания музыки.

Два текста, представленные ниже, демонстрируют индивидуальные особенности восприятия музыки обеими девушками.

Лена:

«Замок серый, заброшенный (с виду) в осеннем лесу с опавшими листьями. Появляется герой во всём чёрном, лица не видно. Пробирается сквозь чащу леса к замку. Заходит в замок, скрип ворот, дверей. Здесь никто не живёт. Идёт по зданию, видит картины с людьми. В руках у него фонарь. Он освещает различные предметы, в темноте которые выглядят жутко. Доходит до определённой комнаты. Видит портрет молодой женщины, он её знает. Кладёт его себе в карман. Затем снова, уже бегом, пробирается сквозь тёмные коридоры и попадает на чердак (что-то вроде чердака). Там он видит много вещей, покрытых пылью, тенётами. Врассыпную разлетелись летучие мыши. Что-то ищет. Видит шкатулку в пыли. Раскрывает её и достаёт красивую брошь с драгоценными камнями. Она переливается на свету от фонаря. Это – то, что он искал. Скрипнула дверь от сквозняка. Прячет брошь и выходит на балкон замка, который смотрит на море. Оно спокойное, и видна лунная дорожка. Он о чём-то думает. Снимает шляпу. Я вижу его лицо. Оно средних лет (мужчина). Его глаза полны одновременно страстью и печали. Он садится на кресло, стоящее на балконе и закрывает глаза. Ему вспоминается его жизнь до этого момента. Возможно, он занимает высокое положение в обществе. Он наследник какого-то королевства и влюблён в простую девушку. И преодолевает трудности на пути к счастью. Но счастья так и не было. Она умерла... Эта брошь должна была принадлежать ей...»

Юля:

«Ночь или тёмные сумерки, луна светит сквозь тучи, пустыня голая, барханы, ветер, орёл кружит.

Где-то вдалеке возникает мираж – колодец, вода плещется, деревья зелёные (место, где может отдохнуть путник).

Затем опять ветер рассеивает этот мираж (путники усталые идут). В конце звук колокола разносится из какого-то города, путники нашли выход.»

Как мы видим, оба текста достаточно связные, причём если во втором сюжетная линия только намечена, то первый текст представляет собой завершённый рассказ.

Сюжет может и отсутствовать. В качестве примера приведём ассоциации нашей клиентки О. (24 года), возникшие в связи с тем же самым произведением: *«Эпоха царствования динозавров. Буйное цветение всяческих растений. Крики птиц. Сбой программы в компьютере. Оказывается это было где-то когда-то, а сейчас опять перед глазами отсеки станции межгалактического путешествия. За прозрачным сводом глубины космоса. Снова на далёкой планете. Заснеженные равнины. Желание отыскать чеховский Вишнёвый сад. Сон. Смерть. Путешествие продолжается. Огромное развесистое дерево в тумане. Хрусталики воды».*

Дальнейшая совместная (с клиентками Леной и Юлей) исследовательская работа проходила по следующему плану:

1. Предварительная обработка текста.

Начальный этап упражнения – запись впечатлений – проходил в конце первого сеанса консультирования. Далее тексты вручались консультанту для предварительного анализа.

2. Обсуждение с клиентом его «картины мира» на основании образов и символов, проявленных в тексте.

Второй этап упражнения имел место на следующем сеансе, в ходе которого проходил углублённый анализ психосемантической структуры образа мира клиенток. Данная работа, прежде всего, являлась процессом

самоанализа человека. Основной акцент мы делали на том, насколько человек *сам* способен рассмотреть свою «картину мира». Поэтому мы не стремились «навязывать» в ходе работы наши собственные умозаключения по поводу текста, несмотря на то, что за основу мы брали методы психосемантического анализа речевых высказываний человека (т.е. методы психодиагностики) (см. напр. [123, 154, 164]).

3. Коррекционная работа с «картиной мира».

Исходя из ситуации, мы строили работу как на материале текстов, так и вне зависимости от них. Главным «экспертом» в процессе работы всегда был клиент. Несмотря на кажущуюся простоту и ясность содержания текстов, каждый из символов мог иметь альтернативное толкование. Поэтому во избежание ошибок и предвзятого мнения мы всегда старались при осмыслении каждого из образов передавать инициативу клиенту.

При анализе текстов мы, прежде всего, выявляли психологически значимые слова и подсчитывали частоту их употребления в целях определения степени их представленности в «картине мира» автора. Параллельно мы выделяли семантические сферы, основными из которых практически для каждого текста являлись «место», «время» и «герой».

Место являлось символическим выражением *пространственных характеристик* образа мира автора, окружающей его действительности. Как правило, *место*, конкретизировалось оппозициями «мир реальный – мир фантастический (иллюзорный)», «пространство открытое – пространство закрытое», а также более детальными параметрами-символами («пустыня», «лес», «город», «дом», «замок», подвал», «море» и др.).

Характеристики времени отражали соотношение в сознании человека настоящего, прошлого и будущего, а также представляли отдельные символы времён года, суток. *Время* могло быть быстротекущим или «стоячим», одномерным или многомерным.

Герой - главное действующее лицо сюжета. *Герой* мог быть представлен в первом или третьем лице. Он мог быть один, но нередко

присутствовали несколько *героев*. Так как, в сущности, *герой* - это образ «себя» и (или) «других в соотношении с собой», мы к «личности» главного персонажа (персонажей) относились особо внимательно: характеристики *героев* представляли собой важнейший источник для дальнейшей работы. Если в тексте *герой* не был проявлен (действующие лица отсутствовали), мы «достраивали» его образ. Так, *героем* мог быть сам автор текста, описывавший происходящее либо «со стороны», либо «изнутри». К сфере *героя* относились также глаголы – *действия*. *Герой* мог действовать сам, но также мог испытывать воздействие извне или быть наблюдателем за каким-либо процессом.

Сфера семантически значимых слов включала в себя наиболее важные для человека конструкты в виде бинарных оппозиций, позволявших выделить основные личностные конфликты.

При выделении основных семантических сфер мы использовали только написанные авторами текста слова. Исключение составляла сфера бинарных оппозиций, где возможно логическое добавление противоположного по смыслу слова, если оно отсутствует.

К дополнительным сферам могли относиться «цвета», «предметы», «стихии» или ряды других символических комплексов, которые присутствовали не во всех текстах. Их роль и смысловое значение варьировались в зависимости от контекста.

Степень глубины и подробности анализа текста зависела от актуальных задач работы. Можно использовать абсолютно все написанные слова, посчитывая количество употребления каждого из них, выявляя их взаимосвязи и смысловое значение в контексте целого. Например, существенную дополнительную информацию дают слова, обозначающие *неопределённость* («что-то», «где-то», «какой-то», «вроде» и т.д.). Такое же внимание мы уделяем *отрицаниям*, нередко обозначающим противоположное намерение («не хочу», «я не заметила» и др.). Преобладание визуальных, аудиальных или кинестетических образов могут

дать информацию о ведущей репрезентативной системе человека (см. напр. [88], С.43 – 49).

Итак, рассмотрим те образные сферы, которые были предложены нам Леной и Юлей.

Лена

Лена «балансирует» между реальностью и иллюзией в восприятии мира, настоящим и прошлым, причём её «реальное» и «настоящее» представлены в виде «заброшенного замка», а «прошлое» (воспоминания) заключено в достаточно иллюзорном *каком-то* «королевстве» и несбыточных надеждах на счастье. Будущего как такового нет, на его пути стоят «непреодолимые трудности». Символы «замка», «королевства» в сочетании со «старинными вещами», «шкатулкой», «брошью», «драгоценными камнями», а также оппозицией «высокое положение героя – простая девушка» говорят о достаточно высоком уровне притязаний девушки, желании занять значимое положение в обществе, но ощущении невозможности реализовать эти намерения (отсутствие позитивного будущего), что является причиной внутреннего конфликта. Отсюда – осознание одиночества (люди – лишь «на картинах», на «портрете»), в живых только враждебные «летучие мыши». Качество «света» («лунный» и «фонарный») не уравнивает темноту, отчего проблема «жизни – смерти» приобретает особую остроту. Всё это подтверждается семантикой единственно упомянутых цветов – серого в сочетании с чёрным, заключающейся в «смешанной позиции, сочетающей в себе ограничительную функцию пассивности с выраженным чувством внутреннего протеста против сложившихся обстоятельств (судьбы), неприятие ситуации, задевающей самолюбие и фрустрирующей насущные потребности личности» (интерпретация цветовой семантики – по [142], С. 51). Тем не менее, активность «действий» главного персонажа (появляется – пробирается – заходит – ищет – доходит – пробирается бегом...)

представляет собой существенный ресурс для решения проблем, так же как и способность «видеть» (наиболее часто встречающееся слово в тексте).

По окончании работы над записью впечатлений от музыки, клиентке был предложен тест Люшера. Интересно сопоставить результаты смыслового анализа текста с интерпретацией цветового ряда, выбранного девушкой (чёрный, серый, коричневый, жёлтый, синий, зелёный, красный, фиолетовый) [142].

При совместном (с клиенткой) анализе текста удалось конкретизировать интерпретацию основных образов. Недовольство своим положением в обществе, желание «чего-то большего» Лена подчёркивала сама. Ей надоела «жизнь среди пустых, непонимающих людей», которые не могут оценить её по достоинству. Она ищет выход, но пока не может найти подходящий. Возможно, ей нужно уехать из провинциального города в столицу, хотя там она боится «затеряться» совсем. Она чувствует родство со своим «героем»: скорее всего, это она и есть (в процессе динамизации образов герой-мужчина превратился в женщину, которой оказалась сама Лена). Однако, с другой стороны, это образ «идеального мужчины», которого она хотела бы встретить.

Юля

Работа Юли интересна тем, что она представляет своеобразный «сценарий» выхода из затруднительных ситуаций, заключающийся во временном «уходе» из враждебной реальности в иллюзию («ночная, голая пустыня» → «мираж»). Там *герой* (путник) черпает свою жизненную силу, «отдыхает», после чего вновь возвращается в реальность и «находит выход» (город). Сценарий «ухода из реальности» клиентка осознавала, считая его подходящим для себя и вполне продуктивным. По её словам, в трудной ситуации она «уходит в себя» - мечтает, смотрит кинофильмы, читает, много спит, - после чего чувствует себя намного лучше. В качестве примера Юля привела несколько ситуаций, когда «уход в мираж» помог ей справиться с трудностями, так как ситуации разрешились сами собой.

«Исследовательская» работа над текстами плавно переходила в коррекционную (3^й этап из трёх упомянутых выше). В зависимости от актуальных задач клиента мы использовали методы свободных ассоциаций, элементы психодрамы, гештальттерапии и ряд других психокоррекционных форм и приёмов работы. Наиболее значимые образы и символы подвергались динамизации: развивались, трансформировались, углублялись или исчезали. Процедуру динамизации образов и их последующей «отработки» мы могли вести достаточно долго. Например, Лена продолжала работу до тех пор, пока не сумела найти несколько вариантов выхода из своего «тупикового» положения. Мы подробно беседовали о прошлом *героя* (теперь – *героини*), «изучали» замок, изменяя неблагоприятные образы на более позитивные. Причём образ «замка» в конце работы полностью исчез, «превратившись» в небольшой старинный город. Юлия не пошла по пути трансформации образов. Напротив, картины «миража» стали более яркими и насыщенными.

3.3.3. Особенности повторного прослушивания произведения

Уникальная особенность современной академической музыки, основанной на авангардных композиторских техниках, состоит ещё и в том, что повторное прослушивание сочинения способно вызвать у человека качественно иные образы. Так, с одним и тем же произведением можно работать несколько раз. Например, одна из наших участниц, (Е., 23 года) дважды в течение полугода изъявляла желание «проверить себя» с помощью «музыкального теста». Музыкальным материалом служила Первая часть Квартета для струнного оркестра К. Пендерецкого (соч. 1960 г.). Е. – профессиональный музыкант, и она отдавала себе отчёт в том, что произведение – одно и то же. Однако возникавшие в сознании девушки образы были различны в первый и во второй раз, что, прежде всего, удивляло её саму: «я немного помнила, что писала в первый раз, но сегодня возникла совсем другая картинка, даже удивительно...». Приведём оба текста, написанные данной участницей:

Первый текст:

«Стук, настойчивый, желание прорваться, не пускают. Огромная железом обитая дверь. И вдруг она становится стеклянной и прозрачной. Что там? Странно, загадочный мир, бескрайнее пространство, редкие кустики. Тревожно, солнца нет, но светло. Ещё раз толкаю дверь, она поддается, захожу. Иду. Вдруг всё вокруг оживает. Из воздуха формируются какие-то существа. Они смеются и злятся, чем-то похожи на мыльные пузыри, только цветные – синие, красные, жёлтые, оранжевые. Все они прозрачны. Я иду дальше. Они летят за мной, но потом отстают. Далеко-далеко (почти сливаясь с горизонтом) справа лес. Но я хочу найти солнце, поэтому не пойду туда. Ускоряю шаг, но я знаю, что впереди ещё длинный путь.»

Второй текст:

«Темнота, её разрывает свет. Темнота как бы кусками, густого темно-синего цвета, как туман. Я в ней, оглядываюсь по сторонам, любопытно, перемещаюсь в пространстве, где-то должны быть границы, но их нет, удивлена и мне немного необычно. Я здесь не одна, но остальных я не знаю, просто ощущаю, что их много, они разные и тоже движутся. Я есть чувства, которые текут, как вода, как река. Я голубая прозрачная река. Свет как стрелы пронзает темноту, разрывает её, она дрожит, истончается, истончается. Вижу, иду, что-то колется, раскалывается. Чистота. Яркий свет. Я пульсирую.»

Струнный квартет Пендерецкого (I часть) – небольшое по протяжённости произведение, поэтому некоторым нашим клиентам мы предлагали запись данного сочинения, звучащую два раза подряд. На том, что музыка прозвучит дважды, внимание клиентов не акцентировалось, и большинство из них не заметило повтора. В конце первого проигрывания музыки мы отмечали последнюю написанную клиентом фразу для того, чтобы отделить первый этап работы от второго. Образный ряд не был

повторен ни разу, ни у одного слушателя. Повторное звучание музыки стимулировало продолжение, нередко углубление потока ассоциаций.

В качестве примера приведём текст преподавателя С. (21 год). Второй абзац текста отражает начало вторичного звучания музыки:

«Стук в дверь. Танец дикарей. Строящийся дом. Тяжёлый день. Жарко. Таинственная пещера, как в приключениях Т. Сойера и Г. Финна». Сталактиты. Бесконечные пески. Кое-где растут колючки. Слева видны горы. Очень жарко. Небо белое. Интересно, а что там за горами? Такая же пустыня, или.....? Фильмы Тарковского.

Москва. Я стою на крыше какого-то высокого-высокого дома и смотрю вниз. Серый, пасмурный день. Много верениц машин. Люди маленькие, куда-то и зачем-то спешат. А теперь дача. Полдень. Разгар июля. Кусты малины, в которых жужжат пчёлы или осы.»

Важно отметить, что для музыкальной психокоррекционной работы вовсе не обязательно обращение только к высокохудожественным сочинениям: художественная и «терапевтическая» ценность музыки могут не совпадать. Так, мы с успехом использовали сочинения, вызывающие серьёзную критику у музыковедов.

ГЛАВА 4. ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ МЕТОДИКИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

4.1. Экспериментальное исследование эффективности методики в форме «Музыкального тренинга личностной и творческой самореализации»

В условиях практической психологии оценка эффективности любой методики представляет собой достаточно сложную проблему, которая во

многим является проблемой методологического уровня. Её истоки – в особенностях взаимодействия научной и практической психологии. Во-первых, не секрет, что многие психологи-практики считают себя не «учёными», а «художниками», откровенно заявляя, что не планируют своей деятельностью вносить вклад в науку. По словам некоторых из них, основная задача практикующего психолога – помочь пришедшему на консультацию клиенту решить проблему: фиксация и обобщение результатов – «лишняя трата времени». Поэтому многие психологи-консультанты не считают нужным отражать «на бумаге» свою работу: опубликован далеко не полный спектр результатов, полученных при использовании тех или иных коррекционных методик.

Во-вторых, существует стойкое (и во многом справедливое) убеждение, что важнейшим инструментом психологического воздействия является личность консультанта, посредством которой любая методика трансформируется и приобретает уникальные черты «в руках» того или иного человека. В связи с этим зачастую не представляется возможным отделить «личностное» от «профессионального» и оценить эффективность методики как таковой.

В-третьих, традиционное «игнорирование» большинством практических психологов научных и, в частности, статистических методов обработки и анализа полученной информации нередко приводит к появлению публикаций «описательного» характера, в которых выводы основываются на случайных, подчас не взаимосвязанных между собой примерах. В такого рода публикациях не отражены объективные черты достоинства и ограничения предлагаемых методик. В крайних случаях метод может даже «абсолютизироваться» и рассматриваться как панацея (напр.[150]). Не отрицая действенности данных методик и не сомневаясь в истинности приводимых примеров, мы, тем не менее, считаем подобного рода выводы крайне нежелательными. Во всяком случае, большое сомнение вызывают подобные высказывания, что «никто из психотерапевтов, ранее работавших с

нашим клиентом, не мог решить его проблему, и лишь мы сумели помочь ему». Закономерно возникает вопрос о том, не являлась ли вся предшествующая работа основной предпосылкой итогового успеха?

Таким образом, говорить об эффективности методики возможно лишь в случае тщательной и всесторонней её проверки на достоверность и устойчивость позитивных результатов. Так, оценка эффективности *методики личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции* была осуществлена нами в ходе специально организованного экспериментального исследования, которое помимо проведения полного цикла занятий по «Музыкальному тренингу личностной и творческой самореализации» включало использование специально подготовленных и отобранных диагностических процедур.

Эмпирическая апробация методики проводилась нами с 1993 года в ходе консультационной и психокоррекционной практики [16]. Полный тренинговый цикл прошло более 400 человек; в отдельных процедурах и упражнениях в контексте индивидуальной и групповой работы приняло участие более 800 человек от 8 до 66 лет. С 1996-го года началось планомерное экспериментальное исследование в рамках диссертационной работы «Методика личностно-ориентированной коррекции профессионального развития средствами музыки», которая была выполнена на кафедре Психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ под руководством профессора А.Б. Леоновой и защищена в 2002 году [15]. Материал для исследования был получен в ходе цикла «Музыкальных тренингов личностной и творческой самореализации» в Астрахани (с 1995 г.), Москве (1996, 1998 гг.), Самаре (1999 г.), Санкт-Петербурге (с 2000 г.). Результатами исследования мы обязаны сотрудничеству со Вспомогательной школой-интернатом №2 (г. Астрахань), Астраханской государственной консерваторией, Кризисным центром для женщин (г. Санкт-Петербург), Научно-практическим объединением «Психотехника» (г. Москва), детскими музыкальными школами Астрахани,

Ахтубинска и Самары, где мы провели ряд тренингов и индивидуальных консультаций.

Все участники проведенного в 1996 – 2000 г.г. экспериментального исследования полностью прошли курс занятий продолжительностью не менее 10 часов и построенный исключительно на основе описанных выше упражнений и форм работы.

Для чистоты результатов в конечный массив экспериментальных данных не были включены результаты тренинговых занятий, в которых использовались другие формы работы, прямо не относящиеся к обсуждаемой методике. По этой же причине в результаты исследования не были включены данные по индивидуальным консультациям, так как они почти всегда содержали лишь отдельные элементы предлагаемой методики музыкальной психокоррекции.

Главной целью проведенного экспериментального исследования являлась оценка эффективности разработанной методики по комплексу проявлений, которые свидетельствовали о позитивном разрешении личностных и профессиональных проблем участников занятий.

В соответствии с этим, конкретными задачами исследования были:

1. Определение характера и качества воздействия «Музыкального тренинга» на личностно-профессиональные проблемы испытуемых, а также на комплекс показателей успешности их трудовой деятельности.
2. Выявление индивидуальных различий испытуемых, которые способствуют положительному воздействию тренинга (половозрастные особенности, профессиональная принадлежность, квалификация).
3. Характеристика условий и факторов, влияющих на качество результатов тренинга (количественный состав группы, уровень «включённости» участника в работу группы).

4.1.1. Испытуемые

В эксперименте приняли участие 53 человека в составе 6 тренинговых групп.

Если формирование «клиентских» групп не предполагало отбор по профессиональным признакам, то подбор экспериментальной группы мы проводили с учётом профессиональной принадлежности будущих участников. В итоге в состав групп были включены представители трёх профессий – психологи, педагоги и музыканты-исполнители.

Несмотря на существенные различия в конкретном содержании, формах и условиях труда, названные профессии имеют много общего со стороны требований, предъявляемых к личности специалиста, и соответственно нуждаются в формировании сходных профессионально-важных личностных качеств. Самое общее, что их объединяет – это *оказание воздействия на других людей посредством личностного и творческого самовыражения*⁸. Эта общность связана, в частности, со следующими особенностями реализации трудовой деятельности:

1. Необходимость поддержания постоянного контакта с людьми, что нередко провоцирует как проблемы непосредственного общения (психологи, педагоги), так и проблемы «сценического общения» (музыканты-исполнители, педагоги-лекторы) (см. напр. [49]).
2. Необходимость личностного и творческого самовыражения, включающая роль профессионального имиджа и артистизма. Личность является важнейшим «инструментом» воздействия в каждой из трёх представленных профессий. Способность «привлечь внимание» к своим действиям и словам, способность «оказывать влияние» или «вести за собой» (держать внимание клиента, ученика, слушателя, или даже быть примером для подражания, «моделью» для воспитанника) – всё это является существенным компонентом профессионализма.

⁸ Аналогичную задачу осуществляют также менеджеры, руководители, актёры, лекторы, ведущие общественные программы и другие специалисты.

3. Ориентация на «законы искусства» в практической деятельности музыканта («музыкальное искусство»), педагога («искусство педагогической деятельности») или психолога («искусство психологического консультирования»).

Таким образом, можно говорить о сходстве по многим проявлениям «идеальной личностной модели» представителей названных профессий. Поэтому во многом похожими оказываются и способы формирования человека-профессионала в данных сферах деятельности, и базовые трудности, с которыми сталкиваются специалисты в период своего становления и развития

Рассмотрим количественный состав общей экспериментальной группы на основе важнейших демографических и профессиональных характеристик испытуемых.

В группу *психологов* входили, в основном, детские и школьные психологи. Некоторые из них параллельно осуществляли также частную психологическую практику.

Педагогами являлись учителя общеобразовательных и музыкальных школ, воспитатели детских садов и школ-интернатов, преподаватели ВУЗов и средних специальных учебных заведений, а также преподаватели кружков по интересам.

Музыкантами-исполнителями в числе наших клиентов были инструменталисты «академической» квалификации – пианисты, скрипачи, виолончелисты, исполнители на ударных, духовых и народных инструментах, а также вокалисты и дирижёры хора..

В целом ряде случаев работа проводилась с *лицами, совмещающими в своей профессиональной деятельности две и более специальности*. К ним относились педагоги-музыканты, педагоги-психологи, социальные педагоги, преподаватели психологии, учителя музыки в школе.

Наглядные характеристики всей группы испытуемых представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Общая характеристика группы испытуемых – количественные соотношения.

Показатель		Номер группы						Σ
		1	2	3	4	5	6	
Возраст	16лет – 24года	12 чел.	5 чел.	2 чел.	3 чел.	14 чел.	5 чел.	41 человек
	25лет – 34года	-	3 чел.	1 чел.	3 чел.	-	-	7 человек
	35лет – 42года	-	-	3 чел.	-	-	2 чел.	5 человек
Пол	Жен.	10 чел.	6 чел.	5 чел.	6 чел.	12 чел.	7 чел.	46 человек
	Муж.	2 чел.	2 чел.	1 чел.	-	2 чел.	-	7 человек
Профессиональная группа	Психологи	-	-	6 чел.	1 чел.	-	3 чел.	10 человек
	Музыканты	9 чел.	5 чел.	-	4 чел.	10 чел.	2 чел.	30 человек
	Педагоги	3 чел.	3 чел.	-	1 чел.	4 чел.	2 чел.	13 человек
Квалификация	Студенты	11 чел.	-	-	2 чел.	13 чел.	2 чел.	28 человек
	Специалисты	-	-	5 чел.	2 чел.	-	4 чел.	11 человек
	Работ. студ.	1 чел.	8 чел.	1 чел.	2 чел.	1 чел.	1 чел.	14 человек

Пол испытуемых. В экспериментальной работе участвовало 46 женщин и 7 мужчин. Распределение участников по тренинговым группам являлось случайным. В итоге мы получили 4 «смешанные» и 2 «женские» группы. Точные количественные соотношения участников отражены в Таблице 2.

Возраст испытуемых. В эксперименте приняли участие испытуемые от 16 до 42 лет. Распределение участников по полному количеству лет иллюстрирует абсолютное преобладание 19 – 25-летних клиентов. Мы не имели возможности выделить из общего числа испытуемых равноценные возрастные группы и, поэтому, рассматривали всю выборку испытуемых как гомогенную по возрастному фактору.

Принадлежность к профессиональной группе. В составе экспериментальной группы находилось 10 психологов, 30 музыкантов и 13 педагогов. Лицам, сочетавшим в себе 2 профессии (например, педагогам – музыкантам, педагогам-психологам и т.д.), предлагалось выбрать одну профессию, с которой они в наибольшей степени ассоциируют свою деятельность.

Уровень профессиональной квалификации. Среди испытуемых чётко сформировались 3 группы в соответствии с уровнем их профессиональной квалификации (см. Таблицу 2).

1-ю группу составляли студенты (28 человек) – лица, обучавшиеся в вузах или средних специальных учебных заведениях и приобретающие профессию психолога, музыканта или педагога.

Во 2-ю группу вошли специалисты (11 человек) – лица, профессионально работавшие в качестве психолога, музыканта-исполнителя или педагога.

3-я группа включала в себя работающих студентов (14 человек) – лиц, сочетавших обучение с работой по избранной специальности психолога музыканта или педагога.

В Таблице 3 представлены количественные соотношения принадлежности к профессиональным группам и уровню квалификации у всей совокупности испытуемых.

Таблица 3. Соотношение профессиональных и квалификационных характеристик испытуемых.

Профессия / Квалификация	Психологи	Музыканты	Педагоги	Всего
Студенты	-	22 чел.	6 чел.	28 чел.
Специалисты	8 чел.	-	3 чел.	11 чел.

Работающие студенты	2 чел.	8 чел.	4 чел.	14 чел.
Всего	10 чел.	30 чел.	13 чел.	53 чел.

4.1.2. Параметры оценки эффективности тренинга

Оценка эффективности методики проводилась по параметрам, связанным с решением личностных и профессиональных проблем испытуемых.

Было выявлено 5 основных параметров оценки в соответствии с наиболее типичными проблемами участников психокоррекционных занятий, а также 6-й, результирующий параметр:

1. **«Самочувствие»**. К данному параметру отнесены проблемы самочувствия - отсутствие навыков саморегуляции или сложности с их формированием; ощущение «быстрой утомляемости», хронической усталости. Потенциальные участники тренинга, которые переживали данные трудности, жаловались на неспособность «расслабиться и отдохнуть», на постоянную «вялость», «несобранность», плохой сон, «нехватку энергии и жизненных сил».
2. **«Уверенность»**. В содержание второго параметра входят проблемы уверенности в себе: заниженная самооценка, трудности в принятии решений, слабая опора на себя, неспособность поверить в свои силы. Неуверенность в своих знаниях, профессиональной компетентности, в своих способностях и возможностях – всё это было включено в число компонентов данной проблемы.
3. **«Общение»**. Сложности в личностных и/или социальных контактах также входили в число основных проблем, на решение которых был направлен тренинг. Будущие участники психокоррекционных групп, заявлявшие о проблемах общения, жаловались на отсутствие понимания с коллегами (учениками, начальством, друзьями), на чувство недоверия к людям, на «боязнь конфликтов» или «застревание» в них. Сюда же относились разнообразные проблемы «сценического общения» музыкантов и

преподавателей-лекторов, а также «лично-интимного общения» психолога с клиентом или педагога-музыканта с учеником в индивидуальном классе.

4. **«Самовыражение»**. В процессе тренинга решались проблемы личностного и профессионального самовыражения, а также имиджа, адекватного профессиональным задачам испытуемых. Участники групп заявляли о неспособности «показать себя», «быть заметным», «производить должное впечатление». Неумение «раскрыться» на сцене нередко приводило к неяркому, скучному выступлению музыканта. Работа педагога, не способного к полноценному самовыражению, оказывалась «сухой» и формальной. Психологи, испытывающие аналогичные трудности, заявляли о неспособности быть «идеальным зеркалом» для клиента.

5. **«Мотивация»**. Проблемы мотивации к деятельности включали в себя отсутствие интереса к учебному и профессиональному труду, ощущение «бессмысленности», «бесперспективности» или «ненужности» своего дела, неспособности «найти себя» в своей профессии.

6. **«Общая проблемность»**. В качестве результирующего параметра была выделена суммарная оценка эффективности тренинга, обозначенная нами как «Общая проблемность». Этот условный показатель отражал среднюю арифметическую оценку степени выраженности каждой из пяти основных проблем испытуемых.

Реальная лично-профессиональная проблема каждого клиента, как правило, включала неразрывный комплекс вышеизложенных личностных параметров, с которыми приходилось работать в процессе тренинга. Например, страх публичного выступления у педагога, музыканта или психолога, работающего с группой, был, чаще всего, сопряжён как с проблемой *Уверенности*, так и с трудностями *Общения*, *Самовыражения*. «Утомительная» работа или учёба, по словам клиента, чаще всего была «неинтересна» (комплекс проблем *Самочувствия* и *Мотивации*). Постоянные конфликты в коллективе, неуважение со стороны коллег провоцировали

бессонницу или плохое «общее состояние» человека (проблемы *Самочувствия* и *Общения*). Таким образом, профессиональные проблемы были спровоцированы, как правило, целым комплексом личностных затруднений, «проработка» которых должна была привести к существенному повышению уровня профессиональной успешности.

Методы оценки эффективности тренинга

В соответствии с поставленными задачами в нашем эмпирическом исследовании был использован комплекс методических средств, включающий как оценку успешности разрешения профессионально-личностных проблем, так и стандартные психодиагностические методики. В комплекс входили следующие методы:

- Упорядоченная беседа с испытуемыми.
- Опрос «экспертов».
- Наблюдение экспериментатора.
- Комплекс стандартизированных психодиагностических методик.

Метод беседы с испытуемыми

В ходе беседы мы выявляли субъективную оценку наличия и степени выраженности у испытуемого каждой из 5 основных профессионально-личностных проблем, на разрешение которых был направлен тренинг:

- проблем самочувствия и навыков саморегуляции («Самочувствие»)
- проблем уверенности в себе («Уверенность»)
- проблем общения («Общение»)
- проблем самовыражения и профессионального имиджа («Самовыражение»)
- проблем мотивации и смысла профессиональной деятельности («Мотивация»)

Степень выраженности каждой из проблем оценивалась по трёхбалльной шкале со следующими градациями:

- 0 баллов – отсутствие проблемы (проблема не беспокоит).
- 1 балл – проблема выражена в незначительной степени (беспокоит умеренно или редко).
- 2 балла – проблема ярко выражена (беспокоит часто, сильно).

Данные результатов беседы фиксировались 2 раза – до и после прохождения тренинга. Кроме того, для небольшой группы испытуемых (13 человек), посетивших дополнительные консультации или беседы, был проведен дополнительный, третий замер показателей. Он отражал отсроченные результаты тренинга, которые проявились спустя полтора-два месяца после основной групповой работы.

Метод опроса «экспертов»

В нашем исследовании в качестве «экспертов» выступали коллеги, педагоги и родственники испытуемых. Опрос проводился для вынесения внешней оценки по поводу выраженности у испытуемых каждой из 5 перечисленных выше проблем. Опрос проводился до и после тренинга. Затем собранные «экспертные оценки», относящиеся к каждому из испытуемых, были обобщены до уровня среднего показателя. Интегрированную «экспертную оценку» мы также фиксировали на трёхбалльной шкале с аналогичными градациями:

- 0 баллов – отсутствие проблемы (проблема не заметна практически никому из опрошенных).
- 1 балл – проблема выражена в некоторой степени (слегка заметна, или заметна не всем).
- 2 балла – проблема ярко выражена (наличие проблемы отмечают практически все «эксперты»).

Время опроса экспертов не было жёстко фиксированным. Значительное количество участников (более 20 человек) приняли решение о посещении тренинговых занятий лишь накануне начала работы, в связи с чем мы не имели возможности получить полноценную предварительную «внешнюю» информацию по их поводу. Так, большинство экспертов было опрошено по окончании тренинга. Поэтому информация, полученная от них, содержала сразу две оценки степени выраженности каждой из проблем – до и после основной групповой работы.

По окончании тренинга в течение четырёх-шести месяцев мы, по возможности, продолжали контактировать с «экспертами», стараясь фиксировать замеченные ими изменения, происходящие с нашими клиентами. Таким образом, мы расширяли и дополняли имеющиеся в нашем распоряжении «экспертные» заключения.

Метод наблюдения

В дополнение к данным, полученным при использовании методов беседы и экспертной оценки, мы проанализировали данные наших собственных наблюдений за динамикой состояния испытуемых, а также за их личностным и профессиональным ростом. Степень выраженности каждой из 5 основных проблем по результатам наших наблюдений также фиксировалась по описанной выше трёхбалльной шкале:

- 0 баллов – отсутствие проблемы (проблема не заметна).
- 1 балл – проблема выражена в некоторой степени.
- 2 балла – проблема ярко выражена (проблема заметна хорошо).

Каждый из участников тренинга оставался под нашим наблюдением не менее чем полгода (непосредственное общение или письменное – с иногородними испытуемыми). Поэтому информация о каждом испытуемом могла дополняться и обогащаться с течением времени.

Комплекс стандартизированных психодиагностических методик

Для получения наиболее полной информации об эффективности тренинга, мы использовали комплекс, состоящий из 4-х стандартизированных психодиагностических методик, широко используемых в практике.

1. Опросник уровня субъективного контроля (УСК, авторы – Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд, 1993 [10]). В исследовании были использованы показатели по всем шкалам интернальности, рекомендованным авторами опросника:

- шкала общей интернальности,
- шкала интернальности в области достижений,
- шкала интернальности в области неудач,
- шкала интернальности в семейных отношениях,
- шкала интернальности в области производственных отношений,
- шкала интернальности в области межличностных отношений,
- шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

2. Шкала ситуативной тревожности Ч.Д.Спилбергера (русскоязычная адаптация Ю.Л.Ханина, 1976 [96]). В целях исследования мы использовали общий суммарный показатель уровня ситуативной тревожности, рассчитанный по формуле, рекомендованной авторами методики.

3. Шкала личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера (русскоязычная адаптация Ю.Л.Ханина, 1976 [96]). Применяя данную методику, мы также использовали общий суммарный показатель уровня личностной тревожности, рассчитанный по предлагаемой формуле.

4. Шкала состояний Гроля и Хайдера (русскоязычная адаптация А.Б.Леоновой, 1977 [63]). В окончательный массив данных вошёл общий суммарный показатель по «шкале состояний», рассчитанный в соответствии с формулой, рекомендованной авторами методики.

Тестирование по всем диагностическим методикам проводилось непосредственно до и после тренинга (в первый и последний час групповой работы). Для «продлённой» группы (13 человек) проводилось также дополнительное тестирование, отражавшее отсроченные результаты тренинга (спустя полтора-два месяца, в индивидуальном порядке).

Использование указанных методик позволило выявить 4 фактора, свидетельствующих об эффективности тренинга:

1. **«Ситуативная тревожность»**. Данный фактор отражает динамику тестовых показателей, полученных с помощью «Шкалы ситуативной тревожности» в момент начала и завершения тренинга, а также в конце индивидуальной завершающей беседы у 13 человек «продлённой» группы.
2. **«Личностная тревожность»**. Тестовые показатели, полученные с помощью «Шкалы личностной тревожности», являются одним из важнейших параметров оценки результативности тренинга. Известно, что «личностная тревожность» выступает как относительно устойчивая личностная черта, характеризующая отношение человека к значимому кругу жизненных ситуаций. Например, высокий уровень личностной тревожности говорит о склонности человека воспринимать большое количество ситуаций как «опасные», «тревожные», «угрожающие». Как известно, показатели личностной тревожности не подвержены воздействию ситуативных стрессоров. Поэтому статистически значимые изменения результатов данного теста от начала к окончанию тренинга представляют для нас существенную ценность. Мы можем с достаточной уверенностью предположить, что такого рода изменения произошли за счёт проделанной работы. Особый интерес вызывают изменения уровня личностной тревожности в группах, где работа шла в течение двух дней подряд. То есть интервал между первым и вторым замером составлял менее двух суток, и участники группы не испытывали на себе практически никаких иных воздействий за исключением тренинговой работы.

3. **«Общее состояние»** испытуемого. Диагностические результаты, полученные с помощью «Шкалы состояний», описывали состояние испытуемых непосредственно в начале и конце тренинговой работы, а также в момент индивидуальной заключительной беседы с членами «продлённой» группы спустя 1,5 – 2 месяца после основной работы. Особо значимыми для нас являлись отсроченные результаты динамики «общего состояния», не связанные с «сиюминутным» тренинговым воздействием, но отражающие формирование способности испытуемых к саморегуляции и толерантности к воздействию негативных внешних факторов.

4. **«Субъективный контроль»**. Уровень субъективного контроля испытуемых мы выявляли с помощью одноименного опросника («Опросник уровня субъективного контроля» - УСК). Используя эту диагностическую методику в первый и последний час тренинговой работы, мы выявляли динамику УСК по всем предлагаемым авторами показателям. Будучи устойчивой во времени личностной чертой, субъективный контроль не подвержен воздействию ситуативных факторов. Следовательно, статистически достоверные изменения его уровня по окончании тренинга не могут оказаться случайными и, скорее всего, должны быть связаны с результатами работы. Для получения полновесной картины, мы анализировали изменения по 7 показателям УСК. В окончательном массиве данных эксперимента они условно обозначены как:

- **«УСК общий»** - общий уровень субъективного контроля,
- **«УСК – достижения»** - уровень субъективного контроля в области достижений,
- **«УСК – неудачи»** - уровень субъективного контроля в области неудач,
- **«УСК – семья»** - уровень субъективного контроля в области семейных отношений,
- **«УСК – производство»** - уровень субъективного контроля в области производственных отношений,

- **«УСК межличностный»** – уровень субъективного контроля в области межличностных отношений,
- **«УСК – здоровье»** - уровень субъективного контроля в отношении здоровья и болезней.

Спустя 1,5 – 2 месяца для каждого из испытуемых «продлённой» группы было проведено индивидуальное дополнительное тестирование, в ходе которого были получены отсроченные результаты динамики УСК.

4.1.4. Порядок проведения исследования и обработка полученных результатов

Исследование состояло из четырёх последовательных этапов.

Первый этап

Незадолго до тренинга (за 2-4 дня и непосредственно перед работой) мы выявляли фоновое состояние и исходную проблемную ситуацию каждого испытуемого. Для этого проводились:

- 1) Беседа с испытуемым – будущим участником тренинга. Этот этап был направлен на выяснение «запроса» участника – какие проблемы он предполагает решить в ходе тренинга. Разговор с потенциальными участниками проходил в свободной форме, однако каждая беседа имела чёткую внутреннюю структуру: мы выявляли и фиксировали качественную оценку выраженности 5 основных личностно-профессиональных проблем у данного человека.
- 2) Формулировка нашего собственного мнения о проблемной ситуации испытуемого (на основе наблюдений). Со многими испытуемыми мы были знакомы в течение некоторого времени, имея возможность составить представление об их личностных и профессиональных трудностях (наши коллеги, студенты, клиенты). Однако с небольшим количеством испытуемых мы впервые встретились лишь незадолго до начала тренинга. В этом случае

наблюдение было непродолжительным: мнение об участнике складывалось в ходе предварительной беседы и уточнялось в первые часы групповой работы.

3) Опрос «экспертов» – мнение «сторонних наблюдателей» о проблемах испытуемого, записавшегося на тренинг. Опрос «экспертов» представлял наибольшую проблему в отношении фиксации и систематизации данных. Многие из испытуемых (около 20 человек) появились буквально за день или в день начала основной тренинговой работы. С некоторыми из них мы не были знакомы заранее. Поэтому мнение «экспертов» об их первоначальных проблемах (до тренинга) мы могли получить лишь по окончании основной групповой работы. Другая сложность заключалась в количестве «экспертов», которых мы могли реально опросить. Количество «экспертов» по отношению к каждому из испытуемых колебалось от 1 до 8 человек. К тому же мнения «экспертов» могли диаметрально противоположно различаться. В ходе систематизации «экспертных» оценок мы пытались учитывать каждое мнение и находить их «среднее» значение.

4) Выполнение комплекса психодиагностических методик. Как правило, работа с опросниками проходила в первый час тренинга, однако в одной из групп тестирование состоялось за сутки до основного группового процесса.

Второй этап

Содержанием второго этапа являлось проведение тренинговых занятий по методике личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции.

Общая продолжительность тренинга в каждой экспериментальной группе колебалась от 10 до 14 часов. Это зависело от темпа работы группы, а также от количества времени, которое затрачивалось на интеграцию опыта и «обратную связь» (обсуждение мыслей, ощущений, переживаний).

Проведение тренинга в каждой группе обязательно включало все 4 блока упражнений, описанных выше. Комплекс упражнений распределялся в 2 – 4 тренинговые встречи в зависимости от приемлемого для всех расписания занятий и осуществлялся главным образом в выходные дни:

- 1-ая группа – 14 часов, 2 дня подряд (суббота, воскресенье).

- 2-ая группа – 10 часов, 4 дня (суббота, воскресенье, суббота, воскресенье).
- 3-я группа – 14 часов, 2 дня (суббота, воскресенье).
- 4-ая группа – 12 часов, 3 дня (суббота, воскресенье, среда).
- 5-ая группа – 12 часов, 2 дня (суббота, воскресенье).
- 6-ая группа – 10 часов, 2 дня (пятница, суббота).

Последовательность упражнений варьировалась в зависимости от клиентских запросов и характера работы в каждой из групп.

Третий этап

По своему содержанию и процедуре третий этап был аналогичен первому. Проводился он на заключительном этапе тренинга с целью сбора материала по всем показателям изменений, которые произошли с участниками тренинга по окончании работы. Заполнение психодиагностических опросников проходило в последний час групповой встречи: так, мы получали второй замер показателей по комплексу психодиагностических методик. В дальнейшем мы проводили беседу с испытуемыми, опрос «экспертов» и систематизировали наши собственные наблюдения за состоянием и поведением каждого из участников. Беседы с испытуемыми и «экспертами» проводились минимум через полторы – две недели по окончании тренинга.

Четвёртый этап

Этот этап не являлся обязательным для всех участников тренинга, а проводился только с теми из них, которые нуждались и выразили желание посетить индивидуальные дополнительные встречи. Спустя 1,5-2 месяца после окончания основного цикла занятий, каждый испытуемый такой «продленной» группы (всего 13 человек) ещё раз дополнительно проходил всю диагностическую процедуру. Результаты диагностики отражались в дополнительном, третьем замере показателей.

Обработка результатов

Обработка результатов исследования включала качественные и количественные методы, основными среди которых были:

- Дисперсионный анализ основных показателей методик (однофакторная модель) для сравнения показателей выполнения диагностических методик от начала к концу тренинга и спустя 1,5 – 2 месяца, а также для сравнения данных у различных подгрупп испытуемых,
- Корреляционный анализ (по Пирсону) между основными показателями методик для выявления степени их взаимной согласованности.
- Факторный анализ основных показателей методик (по методу главных компонент с последующим Varimax вращением) для выделения обобщающих факторов, объясняющих специфику эффективности тренинга.
- Кластерный анализ (процедура “Quick Cluster Analysis”) для подразделения всей выборки испытуемых на две однородные подгруппы, сходные между собой по большинству показателей и отличающихся от другой подгруппы.

Обработка результатов проводилась при помощи стандартного статистического пакета «SPSS for Windows (версия 5.0)».

Результаты многоступенчатой обработки данных позволили оценить целесообразность использования методики музыкальной психокоррекции, а также охарактеризовать возможности и ограничения её применения при работе с разными группами лиц.

4.2. Общая характеристика эффективности тренинга

Динамика диагностических показателей, полученных до и после тренинга, оказалась убедительным свидетельством эффективности методики личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции:

1. Изменения, произошедшие с участниками группы по окончании тренинга, оценивались позитивно как самими испытуемыми, так и внешними «экспертами».
2. Изменения показателей диагностических методик, полученные по окончании групповой работы, имели выраженную и статистически достоверную позитивную направленность.
3. Была обнаружена стабильность позитивных изменений по прошествии времени: выявлена отсроченная эффективность тренинга.

Динамика показателей представлена в сводной таблице (Таблица 4).

Как видно из представленных результатов, по абсолютному большинству показателей обнаруживаются положительные сдвиги с высоким уровнем значимости. Отсутствие достоверных различий имеет место только по 2 показателям методики УСК: «УСК межличностный» и «УСК - здоровье», которые для данной выборки испытуемых вполне могут быть объяснены их изначально высоким уровнем.

Таблица 4. Динамика показателей выполнения диагностических методик от начала к концу тренинга

(общегрупповые данные описательной статистики и результаты дисперсионного анализа)

Количество испытуемых – 53 человека

ПОКАЗАТЕЛИ		Замер 1 (до тренинга)		Замер 2 (после тренинга)		F	P
		m	σ	m	σ		
Самочувствие	Наблюдения экспериментатора	.66	.81	.26	.45	9.79	≤0.01
	Мнение «экспертов»	.66	.81	.26	.49	9.37	<0.001
	Самоотчёты испытуемых	.96	.85	.26	.45	27.85	<0.001
Уверенность	Наблюдения экспериментатора	1.15	.84	.45	.54	25.89	<0.001
	Мнение «экспертов»	1.00	.88	.45	.54	14.97	<0.001
	Самоотчёты испытуемых	1.13	.83	.45	.57	23.90	<0.001
Общени-	Наблюдения экспериментатора	1.04	.73	.42	.50	26.19	<0.001
	Мнение «экспертов»	.89	.80	.32	.51	18.84	<0.001
	Самоотчёты испытуемых	.83	.75	.17	.38	32.53	<0.001
	Наблюдения экспериментатора	1.15	.60	.47	.58	35.32	<0.001

Самовы- ражение	Мнение «экспертов»	1.32	.67	.49	.54	48.97	< 0.001
	Самоотчёты испытуемых	.98	.75	.19	.44	44.27	< 0.001
Мотива- ция	Наблюдения экспериментатора	.34	.59	.13	.34	4.95	< 0.05
	Мнение «экспертов»	.51	.72	.21	.41	6.98	< 0.01
	Самоотчёты испытуемых	.34	.59	.09	.30	7.40	< 0.01
Общая проблем- ность	Наблюдения экспериментатора	.87	.39	.35	.32	55.91	≤ 0.001
	Мнение «экспертов»	.88	.40	.35	.29	59.95	< 0.001
	Самоотчёты испытуемых	.85	.45	.23	.27	73.79	< 0.001
Ситуативная тревожность		39.51	7.72	32.06	6.33	19.54	< 0.001
Личностная тревожность		48.23	9.37	40.21	7.74	17.00	< 0.001
Общее состояние		46.36	8.15	54.18	7.92	18.46	< 0.001
Субъективный контроль:							
УСК общий		4.57	1.84	5.49	1.72	6.21	< 0.05
УСК – достижения		5.43	1.99	6.53	1.85	7.80	< 0.01
УСК – неудачи		4.53	1.86	5.89	2.00	11.65	< 0.001
УСК – семья		5.36	1.69	6.45	1.53	10.68	< 0.01
УСК – производство		4.19	1.91	5.11	1.72	5.96	< 0.05
УСК межличностный		6.47	1.97	6.98	1.70	1.81	-
УСК – здоровье		5.77	1.63	6.02	1.62	.58	-

Здесь и далее: m – среднее значение по группе;

σ - среднеквадратичное отклонение;

F – критерий Фишера;

P – уровень значимости различий.

4.2.1. Улучшение самочувствия и формирование навыков саморегуляции

Результаты дисперсионного анализа иллюстрируют достоверное улучшение самочувствия испытуемых по окончании тренинга (Таблица 4). Общегрупповые показатели снизились более чем на полбалла. Участники групп отмечали значительный «прилив сил» к концу тренинговой работы, а если усталость, то «приятную». Испытуемые отмечали овладение навыками саморегуляции - как оперативными, так и долговременными,

направленными на формирование психологической «закалки» и выносливости.

В устных и письменных самоотчётах участников тренинга, а также в высказываниях «экспертов» отражены факты, связанные с решением проблем и нормализации самочувствия по окончании тренинга:

- С., 19 лет: «В первые дни после тренинга – полная путаница настроений и душевная суматоха. Сейчас всё отстоялось. Я могу быть бодрым и энергичным, невзирая на внешние обстоятельства».
- Э., 20 лет: «Я стала меньше уставать, научилась расслабляться и выражать свои эмоции»
- М., 19 лет: «Прошли многие телесные зажимы. Я стала спокойнее и энергичнее».
- Мнение педагога по специальности о пианистке Л., 22 года: «Л. сумела научиться лучше управлять собой, реже срывы, хотя перепады настроения ей ещё иногда мешают».
- Л., 40 лет: «Дыхательные «певучие» и телесные музыкальные упражнения научили меня снимать напряжение. Часто их делаю. Помогает»
- Мнение коллеги о педагоге О., 19 лет: «О. стала спокойнее. Появилась уверенность в том, что у неё есть внутренняя сила, и она может ею распоряжаться»
- К., 24 года: «Удалось расслабиться и сбросить многие заботы. Стало легче, научился отдыхать. Надо попробовать провести на работе эти упражнения».

Результаты корреляционного анализа подтверждают согласованность показателей по поводу динамики самочувствия участников группы до и после тренинга. На протяжении трёх основных замеров не было обнаружено статистических противоречий между самоотчётами испытуемых, мнениями экспертов и наблюдениями экспериментатора.

Большинство участников тренинга констатировали улучшение самочувствия непосредственно после занятий. Однако, хорошее

самочувствие не являлось для нас автоматическим показателем успешности тренинговой работы. Например, Л.(25 лет), «получила полное удовольствие от семинара, от всех-всех упражнений», но применить полученные навыки в реальной жизни не смогла. Окружающие люди отмечали несущественные изменения в её способностях к саморегуляции, а сама она постоянно искала поддержку извне, чтобы «расслабиться». С другой стороны, ухудшение самочувствия по окончании тренинга могло быть сопряжено с началом дальнейшей внутренней работы человека. Например, С.(20 лет) «ощутила свою ранимость, уязвимость и открытость». Её диагностические показатели также отражали временное «ухудшение» самочувствия. Тем не менее, впоследствии С. оказалась одной из наиболее «успешных» клиенток тренинга как в плане личностного, так и профессионального роста.

В целом, необходимо отметить, что участие в *Музыкальном тренинге личностной и творческой самореализации* практически каждому участнику группы давало толчок к работе над своим самочувствием и формированием навыков саморегуляции. По словам испытуемых, этому способствовал, прежде всего, блок двигательных, телесных и дыхательных упражнений.

4.2.2. Формирование уверенности в себе

«Уверенность» была одной из важнейших тем тренинга. Участники групп жаловались на недоверие к себе, страх неудачи, боязнь оказаться под давлением более сильного человека, неумение настоять на своем. В ходе тренинга проблема уверенности постоянно поднималась, и большинство упражнений, так или иначе, рассматривались как способ «проработки» данной проблемы. По окончании группового процесса полученные диагностические данные убедительно подтвердили эффективность тренинга в формировании чувства уверенности в себе у участников групп. Исходя из показателей, представленных в Таблице 4, мы можем констатировать значительное снижение уровня «неуверенности» у наших испытуемых.

На формирование уверенности в себе, согласно мнению участников групп, влиял как тренинг в целом, так и отдельные процедуры. Прежде всего, отмечалась роль «символических» форм работы, но многие из опрошенных акцентировали внимание на упражнениях общения или творческого самовыражения. Во всяком случае, одной из основных задач тренинга было осознание уникальности личности, бытия и жизненного опыта каждого человека, что было хорошо сформулировано испытуемым К. (24 года): «Уверенность в себе – это не желание победы над кем-то, а ощущение того, что ты занимаешь своё настоящее место. И ты уверен в этом».

В качестве иллюстрации приведём высказывания испытуемых и «экспертов» относительно роли тренинга по формированию уверенности в себе:

- Мнение педагога по поводу О., 20 лет: «Похоже, О. поверила в себя, и перестала «зацикливаться» на прошлых неудачах».
- В., 25 лет: «Исчезло желание доказывать что-то. Я – это я...».
- Т., 21 год: «Я поверила, что я талантлива, и стало намного спокойнее. Я это знаю, и могу смело действовать».
- Л., 34 года: «Почувствовала силу заняться научной работой и опубликовать результаты своей деятельности. Раньше считала себя «недоделанной профессионалкой» и не пускала себя, а сейчас не могу не творить».
- Л., 40 лет: «Ушло чувство опасности внешнего мира. Я почувствовала, что именно я являюсь хозяйкой своей жизни...».
- О., 21 год: «В жизни открылось так много интересного! Постоянно делаю вокруг себя открытия. Оказалось, что мои комплексы никому не нужны, и мне надоело за них цепляться».

4.2.3. Развитие навыков общения

Параллельно с формированием чувства уверенности в себе, в задачу тренинга входило воспитание навыков продуктивного общения. Фактически, любой личностно-ориентированный групповой тренинг является тренингом общения. Поэтому в *«Музыкальном тренинге личностной и творческой самореализации»* значительное число процедур связано с парным, микро-групповым и обще-групповым взаимодействием.

Данные описательной статистики и дисперсионного анализа иллюстрируют эффективность проведенной работы по оптимизации навыков общения у наших испытуемых (Таблица 4). Результаты корреляционного анализа подтверждают согласованность показателей, полученных с помощью различных методик. Изменения во взаимоотношениях с внешним миром в той или иной степени коснулось практически всех участников групп:

- В., 21 год: «Мне очень много рассказала игра «узнавания», знакомства с закрытыми глазами. Я узнала об этом человеке столько, сколько не узнала бы за N-количество времени. Ощущение наполненности, спокойствия, удовлетворения».
- Ю., 22 года: «После «Диалогов» и «Театра» я ощутила, что не хочу больше заискивать. Я способна сказать «нет» и постоять за себя».
- О., 20 лет: «Взяла, пошла и разрешила свои конфликты с начальством. Это оказалось так легко! Всю жизнь считала себя «жертвушкой», а после музыкального театра я выяснила, никакая не жертвушка, а напротив...».
- Л., 22 года: «На многое стала смотреть проще. Я – это я, другие – это другие. Не лезу к ним, не пытаюсь перевоспитывать. Их жизнь. Стало легче общаться. Вполне счастлива и меньше скучаю».
- Мнение однокурсницы о студентке И., 19 лет: «И. оказалась «лидером»! Вот тебе и «мышка»! Стала будить студентов, приняла участие в организации газеты».
- А., 27 лет: «Я вообще отношусь скептически ко всяким тренингам, но то, что эти люди стали мне намного ближе, интереснее – это точно. Рад, что почувствовали во мне лидера. Я никогда об этом не думал».

Участники тренинга отмечали формирование гибкости и устойчивости в конфликтных ситуациях, возрастание комфорта при общении с незнакомыми или неприятными людьми, рост терпимости к чуждому мнению или поведению. Ключевыми упражнениями для этих целей обычно выступали «Диалоги на фортепиано», индивидуальные импровизации, «метафорические» музыкальные формы работы и, особенно, «Музыкальный театр». Как правило, мы предпочитаем давать «Театр» в наиболее напряженный период тренинга, когда обозначены индивидуальные конфронтационные «силы» или конфликтные «группировки». Накапливается агрессивная, негативная энергия, которая требует какой-либо формы «прорыва». «Театр», пожалуй, становится для этого наилучшей формой. Не случайно «сюжеты», которые «видят» в музыке и моделируют наши клиенты, практически всегда полны драматизма. Основная тема – «агрессор и жертва». В процессе постановки «спектакля» выплёскиваются зажатые эмоции, приводя к катарсическому расслаблению и внутренней гармонии с собой и другими.

Тренинг оказывается не только средством решения каких-либо частных проблем общения. Зачастую он становится началом тесных человеческих взаимоотношений между участниками. Консерваторская учебная группа трижды проходила тренинг (результаты последнего из них были включены в экспериментальный банк данных). В результате тренинга, по словам участника В.(25 лет), «мы стали единой группой, научились доверять друг другу. Теперь даже домашние задания делаем вместе, вместе отдыхаем. Мы даже не думали, что так будет». Подобные результаты развития приятельских и дружеских отношений между участниками тренинга всегда положительно оцениваются ведущими лично ориентированных групп.

4.2.4. Оптимизация средств самовыражения и имиджа

«Музыкальный тренинг личностной и творческой самореализации» во многих формах работы направлен на воспитание навыков личностного самовыражения и адекватного профессионального имиджа клиентов. Результаты дисперсионного анализа (Таблица 4) подтверждают благополучное разрешение проблем самовыражения.

В данном случае для нас особо значимы мнения «экспертов», так как проблему самовыражения большинство из них отмечало как наиболее ярко выраженную у будущих участников тренинга.

По отношению к музыкантам основные «претензии» относились к неумению «раскрыться» на сцене, отсутствию «яркости» в исполнительской деятельности, склонности к подражанию и копированию вместо творческого самовыражения. У педагогов и психологов в наших группах проблема самовыражения не стояла особо остро, однако «эксперты» констатировали в ряде случаев «отсутствие личностного начала в работе», «слабо проявленную профессиональную индивидуальность», «страх проявить себя», «безликость профессионального почерка».

В ходе тренинга наметилась выраженная тенденция по оптимизации навыков самовыражения, что нашло отражение в отчётах. «Эксперты» отмечали личностный рост и появление индивидуального стиля деятельности у участников тренинга. Самоотчёты клиентов также отражали формирование значимых черт личностного и профессионального имиджа:

- Мнение коллег по поводу певицы М., 19 лет: «М. стала ярче в жизни и на сцене. Стала по-другому одеваться. Телесная пластика стала более выраженной».
- Н., 20 лет: «Творческий прорыв. Желание рисовать, творить, придумывать. Придумала некоторые формы творческой работы, которые буду использовать с детьми».
- Е., 25 лет: «Я поняла, что если злишься, - не надо улыбаться. Каждое чувство по-своему важно. И ты имеешь на него право».

- М.,42 года: «Проснулась жажда самовыражения, поиск изменений в рамках существующей жизни».
- М.,33 года: «Я поняла, что имею право на своё слово. Ощущение тепла, творчества, способность сделать всё, что хочешь. Я независима от окружения. Творчество в любой профессии возможно. Готовлю моим студентам-экономистам новые творческие задания».
- Л.,34 года, психолог: «То, что я, оказывается, умею играть на пианино и общаться с другими при помощи музыкальных звуков на нём – это такое чудо! И это делала я сама, хотя никогда раньше не училась музыке!».
- К.,24 года, педагог: «Я так удивился, что умею играть. Раньше это казалось жутко сложным делом. Всё-таки мы так мало знаем о себе и своих способностях!».

Рисование, импровизации, танец со своим отражением в зеркале, «театральные» и многие другие формы тренинговой работы вели к творческому «прорыву» участников группы. Для нас было важно помочь каждому клиенту осознать себя уникальной творческой индивидуальностью и выработать свой неповторимый личностный и профессиональный имидж. «Творческий рост», «жажда самовыражения», «готовность к переменам» – так характеризовали участники групп изменения, происходящие с ними во время тренинговой работы.

4.2.5. Решение мотивационных задач

Проблема профессиональной мотивации представлялась наиболее сложной для осознания и решения в контексте тренинга. Во-первых, интерес к выбранной профессии во многом зависел для наших испытуемых от внешних факторов (зарплата, способности учеников, возможности карьерного роста и т.д.). Во-вторых, данная проблема не была связана напрямую ни с одним блоком предлагаемых упражнений и процедур. Тем не менее, мы получили достоверное подтверждение влияния предлагаемой

тренинговой методики на изменение показателей в области «проблемы мотивации» (см. Таблицу 4).

Поиск смысла профессиональной деятельности в условиях финансового и мировоззренческого кризиса приобретает большое значение. Многие российские профессионалы – психологи, музыканты, педагоги – в настоящее время оставляют свою профессию в целях лучшего заработка. Поэтому для нас большое значение приобретал процесс осознания участниками групп перспективности своей профессии и своего «дела», а также формирование уверенности в том, что избранная специальность может принести и финансовый, и моральный достаток. В процессе групповой работы тема профессиональной деятельности включалась в число основных проблем обсуждения по инициативе самих участников. Испытуемые «перепроверяли» мотивационные установки в поисках смысла избранной специальности в контексте нового опыта, полученного в ходе групповой работы:

- Э., 20 лет: «Чётко определилась с иерархией ценностей: семья – работа – отдых, определились желания. Хочу!!! заниматься и достичь своего... Появился интерес к учебе».
- Ю., 22 года: «Повысился интерес к педагогической работе. Я поняла, что могу хорошо учить других».
- Д., 20 лет: «Учиться стало интереснее. Я рада, что во мне увидели те творческие качества, о коих я и не подозревала».
- Н., 23 года: «Я поверила в свою профессию психолога. Поняла, что это творческое дело. Желание поиска себя, самореализации...».
- В., 21 год: «Я вдруг задумалась о смысле своей профессии. Как же мне применить себя???»
- О., 19 лет: «Эти упражнения могут помочь в музыкальном воспитании детей. Не терпится попробовать».

Прежде всего, участники групп отмечали возникающую «жажду творчества», желание действовать нешаблонным путём в рамках учебной и

трудовой деятельности. Повышение интереса к работе сопутствовало повышению уровня креативности, в решении профессиональных задач, что само по себе уже вызывало удовольствие. Следует, тем не менее, отметить, что для нашей выборки испытуемых проблема мотивации не была особенно острой относительно других проблем (иллюстрацией являются данные описательной статистики и дисперсионного анализа). Несмотря на преобладающий молодой возраст, участники тренинга вполне определились в русле профессиональных интересов и не испытывали особых трудностей в их реализации.

4.2.6. «Общая проблемность»

Статистические данные, описывающие средний групповой уровень «общей проблемности» испытуемых, являются своеобразным математическим «выводом» в отношении результативности тренинга для 53 участников наших экспериментальных групп.

Среднегрупповые показатели «общей проблемности» снижаются более чем на 0,5 балла, достигая достаточно низкого уровня (см. Таблицу 4). При этом, как правило, сами испытуемые наиболее оптимистичны в отношении «избавления» от собственных проблем. Средний показатель уровня проблемности, согласно самоотчётам, достигает 0,23 против 0,35 баллов средней «внешней» оценки. Испытуемые гораздо чаще, чем окружающие их люди, констатировали «полное избавление от всех проблем». Данное явление, своеобразный «эйфорический шлейф», характерен для тренингов личностно-ориентированной направленности. Как правило, истинные результаты работы должны «отстояться», чтобы проявиться спустя 1 – 2 месяца (отсроченные результаты тренинга мы также рассмотрим чуть позже). Тем не менее, несмотря на некоторое завышение тренинговых результатов, позиция испытуемых, согласно данным корреляционного анализа, в

значительной степени согласована с «внешними» оценками экспериментатора и «экспертов».

4.3. Изменения показателей тестирования

Среди четырёх использованных нами стандартизированных диагностических методик опросного типа, две отражают актуальное состояние человека, сопряжённое с настоящей ситуацией (*Шкала состояний, Шкала ситуативной тревожности*). Остальные две – диагностируют стабильные во времени личностные качества, не поддающиеся ситуативным факторам (*Шкала личностной тревожности, Опросник уровня субъективного контроля*).

4.3.1. «Личностная тревожность» и «Уровень субъективного контроля»

Динамика показателей по *личностной тревожности* и *субъективному контролю* для нас представляет особое значение и интерес, так как она отражает процессы глубинных трансформаций, происходящих с испытуемыми в ходе тренинговой работы. Поэтому статистически достоверные улучшения тестовых результатов могут подтвердить эффективность тренинговой методики как *лично-ориентированного* метода в прямом смысле слова.

Как видно из Таблицы 4, средние показатели *личностной тревожности* снижаются с 48 до 40 баллов, что по тестовым нормам означает изменение с высокого уровня тревожности на средний уровень. Показатели *субъективного контроля* у испытуемых также значительно улучшаются (в контексте небольшого временного интервала с момента первого тестирования). Средние показатели *общего УСК*, а также уровень субъективного контроля в области *достижений, неудач, семейных и*

производственных отношений поднялись, в среднем, на 1 уровень (достоверность изменений $p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$). Изменения уровня субъективного контроля по окончании работы оказались значимым фактором оценки эффективности тренинга. Формирование навыков «опоры на себя», усиление «внутреннего стержня» было замечено в самом процессе тренинга на основании диалогов с испытуемыми по завершении отдельных упражнений и процедур:

- Н., 19 лет; в ходе тренинга обнаруживает повышение «УСК общего» с 3 на 8 уровень (*После упражнения «Диалоги на фортепиано»*): «Когда мы с М. первый раз играли, то ждали инициативы друг от друга, и ничего не получилось. А во второй раз, после обсуждения, наверно обе поняли, что нельзя так... Когда можешь выразить то, что хочешь, опираешься на свои чувства и желания, не глядишь постоянно на других – от этого всем легче».
- М., 19 лет; в ходе тренинга – повышение «УСК общего» со 2 на 5 уровень (*После «символического» упражнения на ассоциации с музыкальным стилем, жанром и инструментом*): «Прояснилось многое в мировоззрении. Решила многое для себя. Когда говорила, почувствовала силу: ко мне прислушиваются, со мной согласны».
- Я., 20 лет; в ходе тренинга – повышение «УСК общего» с 1 на 5 уровень (*После «Музыкального театра»*): «Я рада, что приняла на себя ответственность и играла роль, как хотела, а не как хотели остальные».
- Л., 40 лет; в ходе тренинга – повышение «УСК общего» с 4 на 7 уровень: (*После первого дня тренинга*) «Появилась уверенность в себе, опора на себя. Я могу выразить свои желания ясно для самой себя».
- С., 20 лет; в ходе тренинга – повышение «УСК общего» с 6 на 7 уровень (*После первого дня тренинга*): «Сознание резко изменилось (...) Я ощущаю всегда свою внутреннюю сущность и оболочку и с интересом наблюдаю изменение этой оболочки».

Благодаря процедуре корреляционного анализа выявилось, что показатели общего уровня субъективного контроля обнаруживают

стабильную согласованность (обратная корреляция) с уровнем «общей проблемности» участников тренинга. Очевидно, что формирование внутренних опор благотворно повлияло на уровень решения основных проблем у наших клиентов. После групповой работы, в ходе дальнейших собеседований с испытуемыми, мы конкретизировали эту взаимосвязь. Инсайты, полученные в ходе отдельных упражнений (чаще всего, в упражнениях на самовыражение, общение и в «символических» формах работы), могли оказать значительное влияние на переоценку системы мировоззрения участников. Далее следовала индивидуальная работа каждого из них по согласованию нового внутреннего знания о себе с повседневной жизнью.

4.3.2. «Ситуативная тревожность» и «общее состояние» испытуемых

Результаты дисперсионного и корреляционного анализа показывают значимое снижение общегрупповых показателей уровня ситуативной тревожности по окончании тренинга и параллельно свидетельствуют о повышении общего состояния испытуемых. Согласованное взаимодействие данных методик (*Шкалы состояний* и *Шкалы ситуативной тревожности*) способствует всесторонней оценке актуального состояния испытуемых в момент начала и окончания тренинга. Средние групповые изменения данных результатов наглядно отражают общую тенденцию к *плавной* трансформации показателей в сторону улучшения (наряду с отдельными *скачкообразными* изменениями у ряда испытуемых, – как в сторону улучшения, так и в сторону ухудшения).

Любые скачкообразные изменения тестовых показателей были для нас «сигналом» для более пристального внимания к данному участнику по окончании тренинга. Как правило, такие участники ещё не достигали необходимого внутреннего баланса: их внутренняя работа не была завершена и продолжалась по окончании основного группового процесса. Например, у

испытуемой И.(19 лет) к моменту завершения тренинга показатель ситуативной тревожности снизился с 67 до 40 баллов, показатель личностной тревожности – с 50 до 34 баллов, а общее состояние «поднялось» с 26 до 54 баллов. В дальнейшем И. сообщила о частых сменах настроения, «приступах» дискомфорта, беспокойства. К моменту третьего замера спустя 2 месяца «общее состояние» девушки стабилизировалось и осталось на отметке 54 балла, а уровень ситуативной тревожности снизился ещё на 4 балла. Что касается уровня личностной тревожности, то он стабилизировался на несколько более высоком уровне – 39 баллов.

Вообще, мы старались совмещать 2 подхода к оценке эффективности тренинга. Памятуя о методе анализа индивидуального случая [83], мы, наряду со статистической оценкой результатов, ни в коей мере не забывали об уникальности каждого из 53 человек, участвовавших в эксперименте. Например, «внезапные» позитивные изменения в области состояния и тревожности мы иногда воспринимали «с некоторым сомнением». Так, у испытуемого И.(18 лет), после тренинга были обнаружены «идеальные» тестовые показатели, не совпадающие ни с нашими собственными наблюдениями, ни с «экспертным» мнением. В индивидуальной беседе И. признался, что «тесты заполнял от ума: догадался, какие ответы лучше, а какие хуже», и пытался отвечать в соответствии со своими представлениями. «Ну, я, наверно, ждал похвалы... Я помнил, как ответил в первый раз, и хотел, чтоб во второй ещё было лучше... А вообще мне непонятно, что я там чувствую. Что знаю – это легко...».

В иных случаях, наоборот, повышение уровня тревожности или снижение «общего состояния» испытуемых мы трактовали как положительный факт, особенно если это коррелировало с позитивными изменениями уровня субъективного контроля. Он знаменовал, чаще всего, «вскрытие» и осознание личностных проблем, не известных человеку ранее. «Раньше думала, что виной моих неудач – другие люди, и это было так

легко... А теперь надо будет над собой трудиться...Сейчас пришла дикая мысль, может, легче было б не знать?» (А.,21 год).

4.4. Качественная характеристика эффективности методики

Процедура факторного анализа внесла существенные дополнения к результатам характеристики эффективности «*Методики личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции*». Была получена качественная характеристика факторов, «скрытых» от прямого внешнего наблюдения но, по-видимому, во многом определивших исход тренингового процесса.

При проведении факторного анализа мы добавили к числу основных переменных «*Активность*» испытуемых. Это – независимая переменная, характеризующая уровень «клиентской активности» и степень «включённости» участника в работу тренинговой группы. «*Активность*» традиционно считается важнейшим фактором успешности психокоррекционного процесса. Фактически, участник группы в процессе тренинга сам работает над собой с помощью предложенного инструмента (методики) и под руководством опытного ведущего. В основе любого метода, центрированного на клиенте, лежит концепция «*взаимодействия троих участников*»: клиента – консультанта – методики. Методика личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции и основанный на её базе тренинг принадлежит к этой концепции. Следовательно, исследование фактора «Активности» представляет для нас значительный интерес.

Оценку «Активности» мы производили в размере 10 баллов. Оценка выводилась как арифметическая сумма двух показателей:

- 1) собственная оценка испытуемого относительно своей включённости в работу группы (от 0 до 5 баллов)
- 2) оценка руководителя тренинга (также от 0 до 5 баллов).

При оценивании учитывалось участие во всех упражнениях и формах работы, активность в обсуждениях и контактах в группе, а также собственная инициатива в постановке вопросов и действий в ходе работы группы. Теоретически итоговая оценка «Активности» могла колебаться от 0 до 10 баллов. Практически, по итогам эксперимента, распределение оценок колебалось от 5 до 10 баллов.

Мы провели факторный анализ показателей обследования испытуемых дважды: изучили отдельно данные, собранные до тренинга и, также, по окончании его. Результаты факторного анализа представлены в Таблице 5 и Таблице 6.

Таблица 5. Данные факторного анализа результатов обследования испытуемых до тренинга (1 замер показателей)

Название фактора	Фактор – 1	Фактор – 2	Фактор – 3
	«Переживание личностных затруднений»	«Характеристика текущего состояния»	«Стремление получить поддержку»
Вес фактора	3.74	1.47	1.09
% дисперсии	46.7	18.4	13.6
% общей дисперсии	46.7	65.1	78.7
Показатели, имеющие наибольшую нагрузку по данному фактору	<p>«ОБЩАЯ ПРОБЛЕМНОСТЬ»</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Наблюдение экспериментатора» (.90) - «Самоотчёт испытуемых» (.77) - «Мнение экспертов» (.86) <p>«СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ» (.52)</p> <p>«СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ (общий)» (-.58)</p>	<p>«ОБЩЕЕ СОСТОЯНИЕ» (-.92)</p> <p>«СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ» (.72)</p>	<p>«АКТИВНОСТЬ» (.89)</p> <p>«ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ» (.56)</p> <p>«СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ (общий)» (-.65)</p>

Таблица 6. Данные факторного анализа результатов обследования испытуемых после тренинга (2 замер показателей)

Название фактора	Фактор – 1	Фактор – 2
		«Решение основных личностных проблем»
Вес фактора	3.32	1.52
% дисперсии	41.5	19.0
% общей дисперсии	41.5	60.5
Показатели, имеющие наибольшую нагрузку по данному фактору	<p>«ОБЩАЯ ПРОБЛЕМНОСТЬ»</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Наблюдение экспериментатора» (.95) - «Самоотчёт испытуемых» (.83) - «Мнение экспертов» (.83) <p>«ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ» (.56)</p> <p>«СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ (общий)»(-.54)</p>	<p>«АКТИВНОСТЬ» (.58)</p> <p>«ОБЩЕЕ СОСТОЯНИЕ» (.79)</p> <p>«СИТУАТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ» (-.79)</p>

Анализ первого замера дал трехфакторную структуру, описывающую 78,7% общей дисперсии. До начала тренинга выделяются следующие факторы:

1. «Переживание личностных затруднений» (вес фактора 3.74). Фактор объединил показатели «Общей проблемности», «Ситуативной тревожности» и «Субъективного контроля» (с обратным знаком).
2. «Характеристики текущего состояния» (вес фактора 1.74). Фактор объединил показатели «Ситуативной тревожности» и «Общего состояния» (с обратным знаком).
3. «Стремление получить поддержку» (вес фактора 1.09). Фактор объединил показатели «Активности», «Личностной тревожности» и «Субъективного контроля» (с обратным знаком).

По окончании тренинга мы получили двухфакторную структуру, описывающую 60,5% общей дисперсии. В результате были выделены следующие факторы:

1. «Решение основных личностных проблем» (вес фактора 3.32). Фактор объединяет показатели «Общей проблемности», «Личностной тревожности» и «Субъективного контроля» (с обратным знаком).
2. «Оптимизация состояний здесь и сейчас» (вес фактора 1.52). Фактор объединил показатели «Активности», «Общего состояния» и «Ситуативной тревожности» (с обратным знаком).

Зная количественные значения и динамику каждого показателя, мы можем заметить ряд существенных деталей. До тренинга оказываются высокими значения *тревожности* и *«проблемности»* в сочетании с «пониженным» уровнем *субъективного контроля*. Налицо – некоторая зависимость будущих участников группы от руководителя тренинга и от самого тренингового процесса, выражающаяся в тезисе «со мной будут работать и решать мои проблемы» (но не «я сам(а) буду работать над своими проблемами»).

Действительно, в начале группового процесса лишь незначительная группа клиентов осознавала свой «запрос» и чёткую цель посещения тренинга, желая работать над собой. Остальные участники ответственность за преодоление своих трудностей возлагали на ведущего и группу. Ситуацию выручал высокий среднегрупповой показатель *«активности»* - группа изъявляла желание и готовность участвовать во всех предложенных формах работы, но в начале тренинга это была активность «ведомого».

К концу тренинга, как мы видим, соотношение показателей качественно изменилось. Чётко определилось место ситуативных и устойчивых результатов. На первое место выходят *личностные* показатели. Решение *«основных проблем»* и снижение *«личностной тревожности»* естественным образом связывается с повышением уровня *«субъективного контроля»*.

«Активность» также продолжает играть важную роль, но по окончании тренинга она становится взаимосвязана с повышением «*общего состояния*» и снижением фактора «*ситуативной тревожности*». В данном случае, «активность» выступает как компонент «активного тонуса», «энергичности», «деятельного состояния». По словам участницы О.(19лет), «возникло много планов»: «Мне хотелось действовать, действовать, действовать. И ещё я немного боялась растерять эту активность. Не хочу как по-старому».

4.5. Продолжительность позитивных результатов и их динамика во времени

Устойчивость результатов работы является важным показателем эффективности личностно-ориентированного тренинга. Личностные изменения, происходящие с клиентом в процессе групповой работы, должны быть «адаптированы» к особенностям повседневной жизни каждого человека. Нередко опыт, полученный в процессе тренинга, оказывается настолько интенсивным, что жизненные изменения наступают автоматически по окончании тренинговой работы. Но обычно интеграция результатов – сложный и трудоёмкий процесс, требующий значительного напряжения всех внутренних сил участника тренинговой группы.

Организация процесса интеграции представляет собой серьёзную проблему, как для клиента, так и для ведущего. Выходя за пределы тренинга, участник заново попадает в русло привычного жизненного уклада, и полученный тренинговый опыт нередко вытесняется прежними стереотипами общения, поведения, мировосприятия.

Стараясь обеспечить максимальное усвоение тренингового опыта, мы держали под наблюдением каждого из 53 испытуемых минимум в течение полугода. За это время мы фиксировали и суммировали изменения, происходящие с клиентами относительно всех аспектов их жизни и

деятельности. Особый акцент ставился на изменениях, происшедших в профессиональной сфере (учёба, работа, карьера и т.д.).

13 испытуемых посетили дополнительные индивидуальные консультации. Они составили так называемую «продлённую группу» испытуемых, прошедших третье полное диагностическое обследование, которое включало заполнение пакета опросников спустя 1,5 – 2 месяца после окончания тренинга. Результаты отсроченного обследования составили третий замер показателей, на основании которого мы смогли проанализировать продолженную эффективность тренинговой работы.

Подтверждение устойчивости оптимизационного эффекта тренинга мы получили в результате сравнения «отсроченных» показателей (3-й замер) и показателей, полученных непосредственно по окончании групповой работы (2-й замер). Сравнение результатов мы осуществили путём процедуры дисперсионного анализа (см. Таблицу 7). Очевидно, что минимальные различия между показателями второго и третьего замера свидетельствуют о стойкости результатов тренинга. В данном случае, из 28 основных показателей 24 остались без статистически значимых изменений, а 4 оставшихся показателя обнаружили тенденцию к дальнейшему улучшению. Это – показатели «общего состояния», «общего» уровня субъективного контроля, уровня субъективного контроля в области «достижений» и уровня субъективного контроля в области «производственных отношений».

Диагностические результаты, относящиеся к проблемам «самочувствия», «уверенности», «общения», «самовыражения», «мотивации», личностной и ситуативной тревожности не претерпевают существенных изменений спустя полтора – два месяца после основной тренинговой работы.

Таблица 7. Динамика показателей выполнения диагностических методик у «продлённой группы»

(данные описательной статистики и результаты дисперсионного анализа)

ПОКАЗАТЕЛИ		Замер – 2 (непосредственно по окончании тренинга)		Замер-3 (спустя 1.5 – 2 месяца после тренинга)		F	P
		m	σ	m	σ		
Самочув- ствие	Наблюдения экспериментатора	.46	.52	.38	.51	.15	–
	Мнение «экспертов»	.23	.44	.23	.44	.00	–
	Самоотчёты испытуемых	.38	.51	.31	.48	.16	–
Уверен- ность	Наблюдения экспериментатора	.54	.52	.46	.52	.14	–
	Мнение «экспертов»	.54	.52	.38	.51	.59	–
	Самоотчёты испытуемых	.54	.66	.38	.51	.44	–
Общени- е	Наблюдения экспериментатора	.54	.52	.38	.51	.59	–
	Мнение «экспертов»	.31	.48	.38	.51	.16	–
	Самоотчёты испытуемых	.23	.44	.08	.28	1.14	–
Самовы- ражение	Наблюдения экспериментатора	.46	.52	.31	.48	.62	–
	Мнение «экспертов»	.77	.44	.69	.63	.13	–
	Самоотчёты испытуемых	.23	.44	.23	.44	.00	–
Мотива- ция	Наблюдения экспериментатора	.23	.44	.15	.38	.23	–
	Мнение «экспертов»	.38	.51	.15	.38	1.74	–
	Самоотчёты испытуемых	.15	.38	.00	.00	2.18	–
Общая проблем- ность	Наблюдения экспериментатора	.45	.31	.34	.26	.92	–
	Мнение «экспертов»	.45	.27	.37	.26	.55	–
	Самоотчёты испытуемых	.31	.30	.20	.24	1.00	–
Ситуативная тревожность		35.25	8.01	34.00	6.09	.12	–
Личностная тревожность		40.69	7.24	38.31	7.50	.68	–
Общее состояние		52.23	9.34	57.08	3.99	2.96	<0.1
Субъективный контроль:							
УСК общий		4.92	1.38	6.15	1.68	4.17	<0.1
УСК – достижения		5.38	1.80	6.77	2.13	3.20	<0.1
УСК – неудачи		5.69	2.14	6.38	1.71	.83	–
УСК – семья		5.69	1.44	6.38	1.71	1.25	–
УСК – производство		4.69	1.60	5.92	1.66	3.71	<0.1
УСК межличностный		6.46	1.66	6.85	1.52	.38	–
УСК - здоровье		5.92	1.85	6.15	1.77	.11	–

Количество испытуемых – 13 человек.

Рассмотрим показатели, обнаружившие тенденции к дальнейшим изменениям.

«Общее состояние». Методика «Шкала состояний» ориентирована на актуальное состояние человека, поэтому «общее состояние» в значительной мере зависит от реакции человека на ситуативные факторы. Для нас весьма ценно, что на общегрупповом уровне появляется тенденция к дальнейшему улучшению «общего состояния», что свидетельствует о закреплении навыков саморегуляции, полученных в процессе тренинга. Сами испытуемые говорили о появлении значительной «психологической закалки», позволяющей «не реагировать на многие негативные события».

«Субъективный контроль». Тенденция к дальнейшему повышению уровня субъективного контроля, в известной мере, была «заложена» в тренинговые задачи. Любое из предлагаемых упражнений на самоосознание и формирование «внутренних опор» преследовали цели, которые должны были реализоваться позже – в реальной жизни участников группы. Предполагаемые результаты как бы «прорастали» постепенно, по мере интеграции полученного опыта. Если непосредственно по окончании тренинговой работы меняется *отношение* к значимым жизненным ситуациям, имевшим место в прошлом, то в течение 1 – 2 месяцев это отношение перепроверяется на практике и закрепляется в новых жизненных ситуациях. Для нас особенно важно, что дальнейшее повышение «общего» уровня субъективного контроля сопряжено с усилением интернальности в области достижений и производственных отношений, что создаёт прочную основу для успешности в профессиональной деятельности. Тема «успешности» являлась одной из основных в тренинге. В процессе работы мы делали акцент на формировании способности самостоятельно добиваться успеха и закреплять его.

Изменения показателей в сторону улучшения, на наш взгляд, произошли благодаря интенсивной внутренней работе испытуемых по применению результатов тренинга в повседневной жизни. Участники

«продлённой группы» сумели самостоятельно проделать эту работу на качественном уровне. В процессе индивидуальных консультаций мы не проводили заново ни одно из тренинговых упражнений. Консультации проходили в форме беседы, в процессе которой мы делали упор на изменениях в поведении, самочувствии и мировосприятии участников.

Наиболее ценными являлись отсроченные результаты для клиентов, не получивших «быстрых» позитивных изменений в ходе тренинга. Например, у испытуемой А. (21 год) по окончании тренинга было обнаружено резкое повышение уровня личностной тревожности, сопровождавшееся как бы «расслоением» сознания: «У меня болит голова и всё противно, но где-то в глубине сердца такое ощущение, что всё в порядке и, как не смешно, я довольна». По словам А., окончание тренинга совпало с самым плохим её состоянием, после чего она «часов 12 проспала подряд и будто бы выбросила всю внутреннюю грязь». Спустя несколько дней девушка обнаружила заметное улучшение настроения и самочувствия, что впоследствии не замедлило отразиться на тестовых показателях.

ГЛАВА 5. ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ

Для любой психокоррекционной методики можно выявить ряд «внешних» факторов и условий, способствующих или препятствующих успешному протеканию оптимизационного процесса.

В групповой тренинговой работе важную роль играют следующие детали:

1. Количественный состав группы.
2. Половозрастной состав группы.
3. Степень «тренинговой активности» или «включённости» участника в работу группы.

В нашем исследовании мы попытались обнаружить наиболее значимые факторы и условия для функционирования методики личностно-

ориентированной музыкальной психокоррекции (в форме «Музыкального тренинга личностной и творческой самореализации»).

5.1. Пол и возраст

5.1.1. Половые различия

Пол испытуемых, как оказалось в результате проведённого исследования, не играет существенной роли в соотношении показателей, за исключением показателя «тренинговой активности». Значимые различия в показателях «активности» не удивительны. Они отражают общую тенденцию, которую отмечают многие руководители тренинговых групп. Бóльшая активность женщин выражается и в количественном соотношении участников (в нашем случае – 46 женщин против 7 мужчин), и в качественных единицах – средних баллах «тренинговой активности» (8.59 баллов у женщин и 6.71 балла у мужчин).

Выяснение причин подобных различий не входят в наши задачи, являясь, по сути, проблемой гендерных исследований. Для нас остаётся важным другой вопрос – о целесообразности «искусственного» формирования групп с равномерным количеством женщин и мужчин. Испытуемые-мужчины не высказали определённого мнения на этот счёт. Что касается испытуемых-женщин, то их мнения разделились, колеблясь от желания участвовать в исключительно «женских» группах до предпочтения смешанных групп, где бы преобладали мужчины. Видимо, различия, касающиеся эффективности участия в однородных или смешанных группах, станут предметом последующей экспериментальной работы.

Различия по остальным диагностическим показателям между мужчинами и женщинами практически отсутствовали. Данное соотношение сохранялось также после тренинга. Можно заметить некоторую тенденцию в области большего проявления уверенности в себе у мужчин (по данным

«экспертной» оценки). У них же – тенденция к меньшей «проблемности» в области профессиональной мотивации (по данным самоотчётов).

5.1.2. Возрастные различия

Процедура корреляционного анализа позволила обнаружить зависимость ряда диагностических показателей от возраста испытуемых. Согласно анализу самоотчётов испытуемых, отсутствуют значимые корреляции между возрастом и степенью выраженности основных проблем. Непосредственно по окончании тренинга намечается тенденция ($p < 0.1$), свидетельствующая, что «старшие» участники раньше других начали осознавать позитивное влияние тренинговой работы, что и отразилось в их показаниях.

«Старшие» испытуемые, как правило, отмечали проявление результатов тренинга сразу по его окончании и обнаруживали относительно легкую интеграцию результатов с условиями повседневной жизни. «Младшим» испытуемым нередко требовалось время для осознания и применения тренингового опыта: момент окончания тренинга для них не был моментом завершения внутренних психокоррекционных процессов.

С позиций экспериментатора и «экспертов», «старшие» участники стабильно выглядят более «благополучными». На протяжении всех трёх замеров показателей, возраст испытуемых обратно коррелирует с «внешней» оценкой «общей проблемности» (значимость различий $p < 0.05$ по всем показателям).

Вполне возможно, что «старшие» испытуемые не являются менее «проблемными», но, в силу своего возраста, становятся способными скрывать свои проблемы от внешнего наблюдения. Во всяком случае, возраст не коррелирует с «объективными» тестовыми показателями уровня субъективного контроля, а также личностной и ситуативной тревожности. Более того, обратная корреляция возраста и «общего состояния»

свидетельствует о меньшей «проблемности» молодых участников тренинга по данному показателю. Первый замер показателей намечает данную тенденцию ($p < 0.1$). Непосредственно по окончании тренинга различия снимаются (второй замер). Третий, «отсроченный» замер усиливает первоначальную тенденцию, когда у младших испытуемых обнаруживаются значительно лучшие показатели «общего состояния», чем у старших участников ($p < 0.05$).

С помощью корреляционного анализа мы не обнаружили существенного влияния возраста испытуемых на эффективность тренинга. В целом, условия эксперимента не дали возможность детально исследовать возрастные различия: возрастной состав участников не позволял выделить равноценные по количеству группы, пригодные для сравнения между собой путём процедуры дисперсионного анализа. Таким образом, в настоящем исследовании мы рассматривали 53-х участников эксперимента как группу, гомогенную по возрастному показателю. Подробное изучение возрастных различий (с точки зрения их влияния на эффективность тренинга) может стать предметом дальнейших исследований.

5.2. Количественный состав тренинговой группы

Первоначально, при наборе групп, мы не ставили количественных рамок. Однако практика показала, что в целях наиболее продуктивной работы, в группе должно быть не более 15 человек, так как превышение этого количества может привести к самопроизвольному отсеву участников. Кроме того, затрудняются и замедляются необходимые индивидуальные формы работы, через которые должны были пройти все клиенты.

В эксперименте приняло участие 6 тренинговых групп. Их количественный состав колебался от 6 до 14 человек. Каждая из этих групп попадала в категорию «малых» тренинговых групп (что соответствует задачам личностно-ориентированного тренинга). Однако специфика нашей

тренинговой методики позволила выделить дополнительные количественные градации, связанные с особенностями хода работы.

Таким образом, мы условно выделили «малочисленные» (6 – 8 человек) и «наполненные» (12 – 14 человек) группы, проследив количественные и качественные различия относительно процессов, происходящих в них. В целом, 27 человек участвовали в составе «малочисленных» групп и 26 человек – в составе «наполненных» групп.

Изначально различия между группами по всем диагностическим показателям являются минимальными. Однако по окончании тренинга различия увеличиваются в пользу участников «малочисленной» группы, участие в которой позволило более качественно и детально работать над личностными трудностями. В «малочисленной» группе в большей степени проявляется тенденция к снятию общего комплекса проблем. В частности, показатели «уверенности», «самовыражения», «мотивации» и «самочувствия» в значительно большей степени улучшаются по сравнению с «наполненной» группой.

Наиболее существенными, на наш взгляд, представляются различия в динамике показателей «*субъективного контроля*». В «малочисленной» группе различия от начала к концу тренинга соответствуют общегрупповым (значимые различия в сторону улучшения по 5 показателям из 7). В «наполненной» группе значимые различия присутствуют лишь по показателям УСК в области «неудач» и «семейных отношений». По остальным пяти показателям различия отсутствуют. Действительно, в «малочисленной» группе в критических ситуациях было сложно «спрятаться» за групповую поддержку, и участникам нередко приходилось искать опору исключительно в резервах собственных внутренних сил. Каждый участник оказывался «на виду», в ситуации открытости, и каждый нёс большую нагрузку в процессе тренинга. В «наполненной» группе эффект групповой поддержки присутствовал почти постоянно, и не все участники рискнули выйти за её пределы.

Тем не менее, по окончании тренинга именно в «наполненной» группе появляется тенденция к большему росту интернальности в области «неудач». В ней же к концу работы снимаются первоначальные различия по показателям «уверенности» (данные самоотчетов испытуемых). Возможно, это связано с большей «жесткостью» протекания работы в группе с большим количеством участников, где намечаются тенденции борьбы за лидерство, где немалое значение приобретают конфликтные столкновения отдельных личностей и формирующихся подгрупп. Особую роль здесь играет способность человека своими силами противостоять агрессивному групповому давлению, выйти из состояния «неудачи», воспитывая уверенность в себе. Пожалуй, этим можно объяснить тенденцию к проявлению различий между группами по показателю субъективного контроля в области «неудач» после тренинга и снятию изначальных различий в субъективной оценке уверенности в себе, по которым «наполненная» группа стала приближаться к «малочисленной».

В целом, продуктивным оказывается участие и в «наполненной», и в «малочисленной» группе, о чём свидетельствует динамика диагностических результатов от начала к концу тренинговой работы. Процедура дисперсионного анализа выявила значимые различия по показателям «общего состояния», «личностной» и «ситуативной тревожности», а также по всем показателям «общей проблемности» и по большинству частных проблем. В каждой группе решался свой круг задач. «Малочисленная» группа оказалась более эффективной для решения проблем, связанных с формированием навыков опоры на себя, что проявлялось в более интенсивной динамике показателей «субъективного контроля». В «наполненной» группе вступал в силу эффект групповой поддержки, приводя к сплочённости коллектива и чувству безопасности.

5.3. Активность и включённость клиента в процесс психокоррекционной работы

В качестве одного из важных факторов эффективности тренинга, мы выделили уровень «*клиентской активности*» испытуемого, то есть уровень «*включённости*» его в психокоррекционную работу группы.

Как было сказано выше, «клиентская активность» суммарно оценивалась в пределах 10 баллов. Мы предлагали каждому участнику оценить степень своей «включённости» в тренинговую работу от 0 до 5 баллов, учитывая участие во всех упражнениях, активность и инициативность в контактах, в постановке и обсуждении проблем. Аналогичную работу проводили мы сами на основе наблюдений за каждым участником. В итоге выводились общие суммы, которые теоретически могли колебаться от 0 до 10 баллов, но практически они распределились от 5 до 10 баллов. Далее, на основании полученных данных, мы выделили 3 уровня «клиентской активности» участников экспериментальной группы:

1. Низкий уровень – 5-6 баллов.
2. Средний уровень – 7-8 баллов.
3. Высокий уровень – 9-10 баллов.

Таким образом, 53 человека были распределены в 3 группы на основании степени их «включённости» в тренинговую работу:

1. Группа с низким уровнем «клиентской активности» – 5 человек.
2. Группа со средним уровнем «клиентской активности» - 24 человека.
3. Группа с высоким уровнем «клиентской активности» – 24 человека.

Рассмотрим результативность тренинговой работы в зависимости от уровня «клиентской активности» участников.

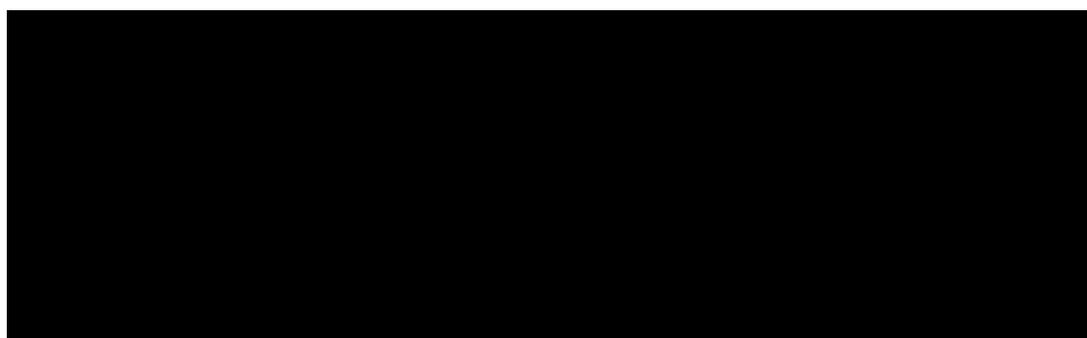
5.3.1. Низкий уровень «клиентской активности»

Количественный состав группы «низкой включённости» препятствовал проведению дисперсионного анализа динамики диагностических данных от начала к концу тренинговой работы. Однако уже на основании средних

показателей мы могли заметить, что они не претерпевают существенных изменений. Участники с низким уровнем «клиентской активности» не ставили особых психокоррекционных задач, а своё участие в группе они рассматривали лишь как «приятное времяпрепровождение». В основном, они дистанцировались от психокоррекционных процессов, наблюдали за ними или с удовольствием «развлекались» во время «лёгких» форм работы. Участники данной группы остались довольны тренингом, но лишь как формой отдыха.

Возможно, причиной такого отношения к тренинговому процессу явилось то, что проблемы, которые решало большинство испытуемых, не были актуальны для группы участников с низким уровнем «клиентской активности»: они действительно оказывались наименее «проблемными» по большинству основных параметров.

У участников группы «низкой включённости» изначально были зафиксированы показатели наиболее высокого уровня субъективного контроля, наиболее благополучное «общее состояние» и наименьший уровень личностной тревожности. Данные самоотчётов свидетельствуют об отсутствии «запроса» на решение каких-либо личностных проблем. Рисунок 7 наглядно иллюстрирует это утверждение.



1 – показатели «Общей проблемности», 2 – показатели проблемы «Самочувствия», 3 – показатели проблемы «Уверенности», 4 – показатели проблемы «Общшения», 5 – показатели проблемы «Самовыражения», 6 – показатели проблемы «Мотивации».

Рисунок 7. Степень выраженности основных проблем испытуемых по данным самоотчётов (до тренинга)

Пожалуй, наиболее значимой задачей для группы «низкой клиентской активности» было «произвести хорошее впечатление» на окружающих. Участники проявляли откровенное волнение по поводу своего имиджа, стараясь представить себя в максимально благоприятном свете. Поэтому не вызывает удивления средний уровень их ситуативной тревожности – наиболее высокий среди остальных участников как до, так и после тренинга.

Группа «низкой активности» не стремилась к серьёзной тренинговой работе. Тем не менее, они сыграли немаловажную роль в общем контексте, осуществляя балансировку и стабилизацию тренинговых процессов, в отличие от «активных» участников, стимулирующих и даже «взрывающих» течение психокоррекционной работы.

5.3.2. Средний и высокий уровни «клиентской активности»

К группе «высокой включённости» были отнесены наиболее активные испытуемые, в процессе тренинга принимавшие наиболее деятельное участие во всех формах работы и проявлявшие собственную инициативу в постановке и решении тренинговых проблем. Для них участие в тренинге было средством избавления от личностных трудностей. Согласно тестовым данным, у участников группы высокой «клиентской активности» до тренинга был наименьший уровень «*субъективного контроля*», самый низкий уровень «*общего состояния*» и самый высокий уровень «*личностной тревожности*». Не случайно в самоотчётах они оценивали себя как наиболее «проблемных» (см. Рисунок 7).

В процессе тренинговой работы у участников данной группы большинство диагностических показателей изменилось в сторону

улучшения. Это не случайно: на протяжении всего тренинга они занимали лидерские позиции, активно контактировали с другими участниками и, фактически, являлись «соавторами» всего тренингового процесса. Деятельность группы «высокой включённости» была направлена на решение собственных психологических проблем. Вместе с тем, участники данной группы отличались стремлением к взаимопомощи и взаимной поддержке.

Группа «средней включённости» занимала промежуточное положение между двумя остальными группами. Согласно внешней «экспертной» оценке, данная группа представлялась значительно более «проблемной», нежели группа «высокой включённости». При значимом улучшении большинства показателей в обеих группах после тренинга, прежние соотношения сохраняются как по фактору «общей проблемности», так и по фактору «самочувствия». Однако данную «экспертную» оценку мы можем принять с некоторой оговоркой. Очевидно, группа «средней включённости» состояла из людей, которые и в обычных жизненных ситуациях не стремились к активности, производя впечатление более вялых, инертных и, в конечном счёте, более «проблемных». К группе «средней включённости» принадлежали интровертированные люди и, вполне возможно, их «пассивность» и «некоммуникабельность» могли быть, на самом деле, *сдержанностью* в поведении и общении, а «вялость» – *спокойствием* и *раскрепощённостью*.

Интересно, что фоновое соотношение «*общего уровня субъективного контроля*» и «*субъективного контроля в области семейных отношений*» – обратное. Более «проблемной» оказалась именно группа «высокой включённости», участникам которой при активности и коммуникабельности не хватало, быть может, опоры на себя. После тренинга значимые различия между группами по всем показателям «*Субъективного контроля*» отсутствуют. Однако появились различия по «*ситуативной тревожности*»: в группе «высокой включённости» обнаружены значительно лучшие показатели. По словам самих участников, им удалось «сбросить всё

напряжение», «разрядиться». В этом случае высокая активность участников сыграла однозначную положительную роль.

5.3.3. Отсроченные результаты тренинга для групп различной степени «клиентской активности».

Третий замер диагностических показателей был получен у участников групп «*высокой клиентской активности*» (8 человек) и «*средней клиентской активности*» (5 человек). Из-за незначительного количества испытуемых, принявших участие в продлённой работе, мы не имели возможность сравнить «отсроченные» результаты работы у данных двух групп с помощью процедуры дисперсионного анализа. Тем не менее, средние диагностические показатели намечают интересные закономерности динамики результатов спустя полтора – два месяца по окончании основного психокоррекционного процесса.

Средние показатели намечают тенденцию дальнейшего улучшения большинства диагностических результатов в группе «*высокой включённости*». Незначительная «откатка» наблюдается лишь по 7 показателям. В группе «*средней включенности*», напротив, 20 показателей из 28 основных, обнаруживают «откатку результатов», хотя и не приводящую к первоначальному – имевшему место до тренинга – уровню. Рисунок 8 иллюстрирует динамику показателей «*Общего уровня субъективного контроля*». Количественный состав обеих групп, прошедших «отсроченную» диагностическую проверку, ещё не позволяет говорить о статистически значимых закономерностях сохранения, улучшения или «откатки» результатов, происходящих в той или иной группе. Однако наблюдаемые изменения средних показателей позволяют задуматься о значении индивидуальной клиентской активности в процессе работы над собой по окончании тренинга. Высокая клиентская активность оказалась сопряжена с продолжением позитивных внутренних и поведенческих изменений после

завершения групповой работы. По сути дела, тренинговый процесс оказался для данных участников своеобразной «школой личностного роста», заложившей основы для дальнейшей продуктивной работы по формированию и развитию важных психологических качеств.

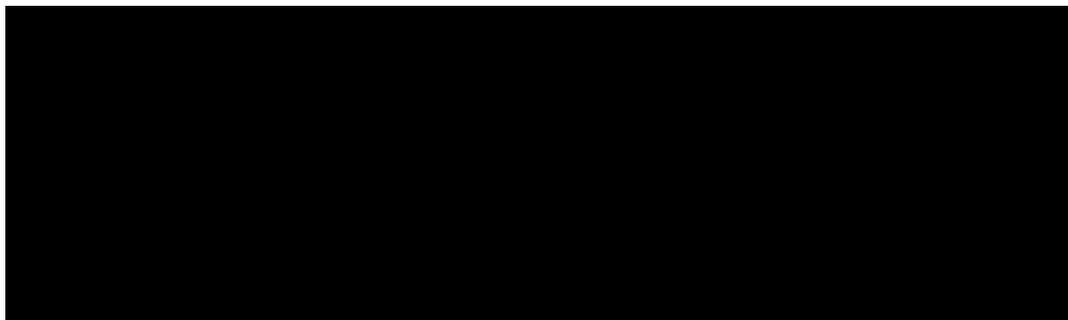


Рисунок 8. Зависимость динамики показателей «УСК – общего» от уровня «клиентской активности» испытуемых»

5.4. Резервы развития личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции.

Результаты проведённого исследования показали, что методика личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции представляет собой «открытую систему». Допускается варьирование расписания и общего времени работы. Занятия в группах могут вестись как в форме «тренинга–интенсива» (2 – 3 дня подряд), так и в форме рассредоточенных во времени встреч. Состав комплекса и последовательность упражнений может меняться в зависимости от актуальных задач группы. Возможно дальнейшее расширение состава основных форм работы – включение в него новых процедур и упражнений. Данная методика является психокоррекционным и развивающим инструментом, который может существовать как отдельно, так и в контексте иных психокоррекционных и психотерапевтических программ.

Дальнейшая научная и практическая работа может быть посвящена ряду сопутствующих проблем, в частности экспериментальному исследованию эффективности воздействия методики личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции на более широкий круг

профессионалов, испытывающих аналогичные личностные затруднения в своей трудовой деятельности. Врачи, менеджеры, актёры, лекторы также принимали участие в тренингах. Однако результаты их участия пока ещё не систематизированы. Например, некоторые участники наших групп - врачи и медсестры - открыли для себя ценность общения «на равных» с ведущим и преодолели страх, что им будет обязательно «поставлен диагноз». Для многих из них это оказалось весьма необычным и, вместе с тем, снимающим излишнее напряжение и подозрительность.

Дальнейшая работа также может быть посвящена исследованию взаимного соответствия «методики» и «человека» в целях поиска наиболее продуктивных вариантов из взаимодействия (так, влияние пола, возраста и профессионального стажа испытуемых на результативность методики нуждаются в дополнительных исследованиях).

Важным и, в значительной мере «открытым» вопросом остаётся личность и профессиональные качества самого руководителя индивидуальных и групповых занятий по личностно-ориентированной музыкальной психотерапии. Каким должен быть ведущий? Должен ли он быть профессиональным музыкантом? Многие из участников наших групп применяли отдельные упражнения в своей практике и, по их словам, весьма успешно. Однако почти никто из них музыкантом не был (в основном, это были психологи-практики и педагоги-психологи). Из них лишь немногие посещали в детстве музыкальную школу. Впрочем, подобного рода занятия являются своеобразным «вызовом» академическому музыкальному образованию, когда нарушаются многие «школьные» правила и установки и предполагается значительная свобода по отношению к музыкальной деятельности.

В целом, личностно-ориентированное направление музыкотерапии не сводится к представленной выше методике. Возможности данного направления значительно шире как в отношении целей, так и в плане конкретных упражнений и процедур. Описывая «Музыкальный тренинг

личностной и творческой самореализации» и проводя экспериментальное исследование по оценке его эффективности, мы, прежде всего, обращали внимание на профессиональные проблемы клиентов. Однако в условиях терапии кризисных ситуаций, социальной педагогики, семейного консультирования методы личностно-ориентированной музыкальной психотерапии также могут найти своё применение.

Вопросы темперамента, личностных типологий, музыкальных вкусов также остались за пределами проводимых нами исследований. Могут ли эти факторы повлиять на результативность занятий? Есть ли смысл подбирать группы или планировать индивидуальную работу в соответствии с ними? Ответ на каждый из этих вопросов может открыть дальнейшие самостоятельные пути развития музыкотерапии личностно-ориентированной направленности – *Личностно-ориентированной музыкальной психокоррекции.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов А. О специфике музыкального содержания// Эстетические очерки. Вып.3. – М., 1973. С.123 – 142.
2. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. 2-е изд. - М., 1996.
3. Анисимов Б.Н., Кузнецов А.Н. Волновые характеристики природных систем, лежащие в основе музыкально-резонансной терапии. Окончание, начало в № 5 за 2011 год. // Музыкальная психология и психотерапия: № 6 (27) 2011 г.
4. Анисимов Б.Н., Кузнецов А.Н. Лечебный эффект метода музыкально-резонансной терапии. // Музыкальная психология и психотерапия: № 5 (26) 2011 г.
5. Античная музыкальная эстетика. – М., 1960.
6. Арановский М. Симфонические искания. – Л.: Сов. композитор, 1979.
7. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. - Л.: Музгиз, 1965.

8. Ахобадзе В. Грузинские народные трудовые песни «Надури» //VII Международный конгресс антропологических и этнографических наук. – М., 1964.
9. Багрунов В. Азбука владения голосом. – СПб.: «Композитор», 2010.
10. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). – М.: «СМЫСЛ», 1993.
11. Баскаков В. Танатотерапия – искусство жизни. - М., 1996.
12. Блинова М.П. Временная природа музыкального восприятия в свете учения о высшей нервной деятельности //Вопросы теории и эстетики музыки. Вып.8.- Л.: Музыка, 1968.
13. Блинова М.П. Нейродинамические ориентиры при использовании музыки в трудовой деятельности// Всесоюзная школа молодых ученых и специалистов «Свет и музыка». – Тез. докл. – Казань, 1979.- С.158 – 160.
14. Блинова О. Психологические тренинги личностной и творческой самореализации в процессе профессионального роста пианиста // Вопросы современной фортепианной педагогики и музыкальное исполнительство. - Тез. докл. – Астрахань, 1999. – С. 42 –44.
15. Блинова О.А. Методика личностно-ориентированной коррекции профессионального развития средствами музыки (на материале психологов, педагогов, музыкантов-исполнителей): дис. ... канд. психол.наук: 19.00.03: защищена 20.12.2002/ Блинова О.А. – М., 2002. – 184с.
16. Блинова О.А. Процесс музыкальной психотерапии: систематизация и описание основных форм работы // Психологический журнал. – Т.19. - №3. – 1998. – С.106 – 118.
17. Блинова О.А. Современная музыка как психодиагностический стимульный материал// Всероссийская научно-практическая конференция “Современное искусство в контексте культуры”: Тез. докл. - Астрахань, 1994. С.20 – 21.
18. Богдан А.Н., Морозов В.П. Психиатрические аспекты рок-музыки// Ровесник. – 1988. - №7. - С.29.

19. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М., 2001.
20. Бойко Ю.П., Вышлов В.Ф. Организация кабинета музыкальной психотерапии// Психотерапевт России. - 1993. - №2. – С.59-61.
21. Бондарчик М.Л. Музыкальная психотерапия неврозов и неврозоподобных состояний в комплексном санитарно-курортном лечении// Военно-медицинский журнал – 1980. - № 8. – С.62-63.
22. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997.
23. Браиловский В.А. Светомузыка как средство эстетизации производственной среды// Материалы всесоюзной школы молодых ученых по проблеме «Свет и музыка». – Казань, 1975. – С.181-182.
24. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия// Руководство по психотерапии. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ташкент: Медицина, 1985. – С.273 – 303.
25. Брусиловский Л.С. О музыкотерапии в реадaptации психических больных// Тр. Л-го НИ психоневрологического ин-та. Т.49. – 1969.
26. Бурангулов Р.Г., Шаймухаметова Л.Н. Музыка, инфразвук и медицина// Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике .- Казань, 1988. – С.61.
27. Бюхер К. Работа и ритм. – М.: Новая Москва, 1923.
28. Ванин А. Трудовые артельные песни и припевки. – М., 1963.
29. Витолинь Я. Стилиевые особенности латышской песни годового земледельческого цикла // VII Международный конгресс антропологических и этнографических наук. – М., 1964.
30. Волчек О.Д. Значение доминирующей частоты речи и музыки: Автореф. дис. ... канд. психол наук- Л., 1986.
31. Волчек О.Д. Музыкальная психология. – СПб.: Изд-во РПГУ им А.И.Герцена, 1998.
32. Волчек О.Д. Регуляторные возможности вибрации и виброакустики // Музыкальная психология и психотерапия: № 6 (27) 2011 г.

33. Волчек О.Д. Функции музыки и потенциал ее воздействия// Сознание и Физическая реальность. Том 18, №1, 2013. – С.33-40.
34. Волынкина Г., Суворов Н. Нейрофизиологическая структура эмоциональных состояний человека. – Л.: Наука, 1981
35. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии // Музыкальная психология и психотерапия: № 1 (22) 2011 г.
36. Всесоюзная школа молодых ученых и специалистов «Свет и музыка»: Тез. докл. – Казань, 1979.
37. Вязовец Н.В. Профилактическое значение функциональной музыки в стрессовой ситуации у студентов// Гигиена труда и профессиональные заболевания. – 1984, №2. – С.37-41.
38. Галеев Б.М., Андреев С.А. Принципы конструирования светомузыкальных устройств. – М.: Энергия, 1973.
39. Галеев Б.М., Сайфуллин Р.Ф., Галявин Р.А., Букатин В.П., Болдин В.Г. Светозвуковая индикация состояния системы «Человек – машина» с дифференциацией по аварийным признакам// Материалы всесоюзной школы молодых ученых по проблеме «Свет и музыка». – Казань, 1975. - С.183-185.
40. Галеевские чтения. Мат. межд. научно-практической. конференции «Прометей»-2010.
41. Ганелин Л.М. О значении самонастройки и возможностях использования активного самовнушения при подготовке музыкантов-исполнителей// Психологическая саморегуляция. – Алма-Ата, 1973.
42. Гильбух Ю.З., Костюк Л.Б. Проблема функциональной музыки в зарубежной психологии// Вопросы психологии. – 1971.-№3.- С.162-168.
43. Гиппиус Е. Из истории народных песен «Эй, ухнем!» и «Дубинушка».- Советская музыка. – 1953. - №9.
44. Глазунова Л.И. Экспериментальное обоснование музыкальной психотерапии в учебном процессе вуза// Музыкальная психология и психотерапия: № 6 (27) 2011 г.

45. Голубов И.В. Цветоритмическое воздействие и музыка в суггестивной педагогике// Всесоюзная школа молодых ученых и специалистов «Свет и музыка». – Тез. докл. – Казань, 1979.- С.163-164.
46. Гольдварг И.А. Музыка на производстве. - Пермь, 1971.
47. Гольдварг И.А. Функциональная музыка (Опыт внедрения музыки на Пермском телефонном заводе). – Пермь, 1968.
48. Готвальд Ф.-Т., Ховальд В. Помоги себе сам. Медитация: Пер. с нем. – М.: СП «Интерэксперт», 1992.
49. Готсдинер А. Концертное исполнительство как специфическая форма социального общения// Проблемы психологического воздействия. - Иваново, 1978.
50. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
51. Гринева И.М. Музыкальная терапия в системе реабилитации больных с начальными неврологическими проявлениями церебральных васкулярных заболеваний/ Труды Ленинградского психоневрологического института. – 1981. – Т.98. – С.158-161.
52. Гроф С. За пределами мозга. Пер. с англ. 2-е изд. – М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993.
53. Грубер Р.И. История музыкальной культуры. Т.1 (с древнейших времен до конца 16 века) Часть 1. Гос. муз. изд-во. - М-Л., 1941.
54. Джуэлл Л. Индустриально – организационная психология. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.
55. Дорфман Л., Халимончук Е., Покровенко Г. Эмоционально-когнитивные взаимодействия при работе с музыкальными текстами// Искусство и эмоции. – Пермь, 1991. С.314 – 325.
56. Друскин М. Клавирная музыка Испании, Англии, Нидерландов, Франции, Италии, Германии. – Л., 1960.
57. Дымникова М.А. Использование музыки в медицинской практике. Литературный обзор зарубежного опыта. // Музыкальная психология и психотерапия: № 6 (27) 2011 г.

58. Евдокимова Ю., Мельниченко В. Музыкальная терапия: что? зачем? как?// Музыкальная академия. - 1993.- №1. С.178 - 183.
59. Жак-Далькроз Э. Ритм. – М.: Классика – XXI, 2001.
60. Зайцева Т.В. Диагностика зоны ближайшего развития личности в процессе психологического тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001.
61. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург, 1999.
62. Земцовский И. Мелодика календарных песен. – Л., 1975.
63. Зинченко В.П., Леонова А.Б., Стрелков Ю.К. Психометрика утомления. - М., 1977.
64. Золтаи Д. Этнос и аффект. – М.: «Прогресс», 1977.
65. Зорин С.М. Управляемая аудиовизуальная среда – инструмент преподавателя// Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. - Казань, 1988.-С.63-66.
66. Игнатъев А.А. Размышления о «тяжёлом металле»: взыскующие исхода и их болельщики (опыт комментария к разговорам с друзьями)// Вопросы философии. – 1993. -№1. – С.31-47.
67. Истомина И. Песни енисейских лесосплавщиков. – М., 1977.
68. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. – М., 2000.
69. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов. – М., 1990.
70. Казанцева Л.П. Музыкальный портрет. – М: НТЦ «Консерватория», 1995. 124 с.
71. Казанцева Л.П. Автор в музыкальном содержании / РАМ им. Гнесиных. – М., 1998. 348 с.
72. Казарисова А.С. Музыка в системе психопрофилактики// Труды Ленинградского Научно-исследовательского психоневрологического института. – 1976. – Т.70. – С.89.

73. Калашников А.А. К вопросу о влиянии функциональной музыки на физиологические показатели и работоспособность при умственной работе// Физиологический журнал. – 1979, №2. – С.177-181.
74. Калита Н.Г. Роль музыки в групповой терапии больных афазией// Тез. науч. сообщений советских психологов к XVIII Межд. психол конгрессу. Ч.П. - 1981.
75. Каптен Ю.Л. Основы медитации. – Самара, 1993.
76. Карандашев В.Н. Обучение студентов пединститута методам психической саморегуляции// Актуальные проблемы практической психологии. Межвузовский сборник. – СПб.: 1992. – С.75-81.
77. Кац Б. Сюжет в баховской фуге// Советская музыка. – 1981. – №10. – С.100 – 110.
78. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Рус.яз., 1992.
79. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998.
80. Климов Е.А. Психология профессионала. М., Воронеж, 1996.
81. Коджаспиров Ю.Г. Функциональная музыка в подготовке спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1987.
82. Конен В.Д. Театр и симфония (роль оперы в формировании классической симфонии). Изд. 2-е. – М.: Музыка, 1974
83. Корнилов А.Н., Корнилова Т.В. Специфика патопсихологического эксперимента как метода «анализа индивидуального случая»// Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. Под ред. Т.В. Корниловой. – М., 1998. – С.138 – 171.
84. Коровин А.Н., Шаблевич В.Л. Опыт применения музыкотерапии при лечении депрессивных состояний// Новые методы терапии психических заболеваний: Тез. докладов. – Свердловск, 1988.
85. Красникова Е.И. О психическом механизме влияния музыки на эффективность учебной деятельности. – М., 1983.

86. Кузнецова А.С. Методы психологической саморегуляции состояний и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.
87. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине. – М., 1973.
88. Кэмерон-Бэндлер Л. С тех пор они жили счастливо: простая и эффективная психотерапия сексуальных проблем и трудностей во взаимоотношениях. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1993. – 256 с.
89. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М., 1984
90. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека. - М.: изд. МГУ, 1987.
91. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. – М.: МГУ, 1993.
92. Леонова А.Б., Чернышова О.Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы (хрестоматия). – М., 1995.
93. Леонтьева Т.И., Лукоянова Э.Р. Коррекция эмоциональных и поведенческих отклонений средствами музыкальной терапии. // Музыкальная психология и психотерапия: № 5 (26) 2011 г.
94. Лисицын Ю.П., Жилиева Е.П. Союз медицины и искусства. – М.: «Медицина», 1985.-192с.
95. Ложникова Л.А. Опыт составления программ функциональной музыки// Функциональная музыка. – М., 1977. – С.20 – 37.
96. Лоуэн А. Физическая динамика структуры характера/ Пер. с англ. Е.В. Поле под ред. А.М. Боковникова. – М.: Издательская фирма «Компания ПАНИ», 1996. – 320с., илл.
97. Лучинина О.А., Винокурова Е.С. Практическая психология для музыкантов. - Астрахань: Издательство Астраханской государственной консерватории, 2008. – 144с.

98. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: описание и руководство к использованию. – Петрозаводск: «Петроком», 1992. – С.41-44.
99. Лютова Е. О некоторых особенностях синтетического восприятия// Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. – Казань, 1988. С.17 – 18.
100. Марголин В.Н., Пиунова Н.А. Использование цветомузыки в системе эмоционально-волевого тренинга «ЛИАВР»// Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. - Казань, 1988.- С.58-60.
101. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
102. Матейнова З., Машура С. Музыкальная терапия при заикании. Пер. с чешск. – Киев, 1984.
103. Материалы всесоюзной школы молодых ученых по проблеме «Свет и музыка». – Казань, 1975.
104. Материалы и документы по истории музыки. Т.11, 18 век. Под ред. М.В.Иванова-Борецкого. – М., 1934.
105. Медведева Н.Н. Какова роль музыки в интенсивном обучении иностранным языкам// 33 ответа на 33 вопроса (диалог стажеров и сотрудников Центра интенсивного обучения иностранным языкам при МГУ). – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С.184-192.
106. Медушевский В.В. К проблеме семантического синтеза: о художественном моделировании эмоций // Советская музыка.-1973.-№8.
107. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976.
108. Мельников Л. Сеансы разгрузки. – Охрана труда и соц. страхование, 1980, №8.
109. Мельников Л.Н. Комнаты психологической разгрузки. – Машиностроитель, 1978, № 1.
110. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. – СПб: ИПЦ «Паллада», 1992.

111. Методические рекомендации по применению функциональной музыки на производстве. – Пермь, 1975.
112. Мировская Н.П., Проколова Н.В., Горянин Л.А. Музыка и пение в лечении заикания у детей// Диагностика и лечение заболеваний нервной системы и вопросы организации психоневрологической помощи на железнодорожном транспорте. – Харьков, 1977. – С. 60-62.
113. Морозов В.П. Музыка как средство невербального воздействия на человека. Невербальное поле культуры. М.,1995.
114. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и возрождения. – М., 1966.
115. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М.: Музыка, 1988.
116. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972.
117. Немашкалова С.И., Корлякова С.Г. Музыкальный психотренинг в повышении адаптивных возможностей студентов творческих специальностей // Музыкальная психология и психотерапия: № 1 (22) 2011 г.
118. Никитина Е.И. Значение музыки для реабилитации пациентов психиатрических клиник. // Музыкальная психология и психотерапия: № 6 (27) 2011 г.
119. Новицкая Л.П. Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека // Психологический журнал. Т.5. - №6 – 1984 – С.79 – 85.
120. Овчинникова Т. Музыка для здоровья. - СПб.: Союз художников, 2004.
121. Овчинникова Т.С. Музыкотерапия и музыкальная педагогика в работе с дошкольниками.// Музыкальная психология и психотерапия: № 4 (25) 2011 г.
122. Пацявичюс Л. Цвет и музыка на производстве// Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. - Казань, 1988. - С.55.
123. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.

124. Петрушин В. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. - 1988.- №5.
125. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. – М.: Композитор, 1997.
126. Петрушин В.И. Теоретические основы музыкальной психотерапии// Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С.Корсакова. – 1991.- Т.91.- №3.- С.96-99
127. Повилейко Р.П. Функциональная музыка. – Новосибирск, 1968.
128. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
129. Полякова В.Б. О физиологических механизмах влияния музыки на некоторые соматические и вегетативные функции: Дисс. ... канд. мед. наук. – Пермь, 1968.
130. Попов А., Саволей Е. Рок-музыка и человек// Политическое образование. – 1987. - №10. – С.101-105.
131. Применение производственной музыки на промышленных предприятиях. – М., 1981.
132. Применение функциональной музыки на промышленных предприятиях. Методические рекомендации НИИ труда. – М.,1974.
133. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – М.: «Знание», 1991.
134. Романов С.Н. Биологическое действие механических колебаний. – Л.: Наука, 1983.
135. Руднева С.Д., Пасынкова А.В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения// Хрестоматия по телесно-ориентированной психотехнике. – М., 1992. – С.101-107.
136. Русина Г.С., Попова Н.М., Ширяев О.Ю. Опыт использования музыкальной терапии в лечении больных депрессией// Актуальные вопросы психиатрии/ - Томский мед. институт. Вып. 2., 1985. – С.108-109.

137. Рыжов А.Я., Миняева Г.В., Шляпников М.Ф. Музыка и цветомузыка в системе психофизиологической разгрузки// Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. - Казань, 1988. – С.50-51.
138. Рюгер К. Домашняя музыкальная аптечка. Серия «Панацея».- Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
139. Савшинский С.И. Режим и гигиена работы пианиста. – Л.: Советский композитор, 1963.
140. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа (под ред. Л.А. Баренбойма). – Л.: «Музыка», 1970.
141. Смирнов М. Продуктивная метафора в тренинге// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1996.- №1.- С.15-23.
142. Собчик Л. Метод цветowych выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера. – М., 1990.
143. Соколова В. Весенне-летние календарные обряды русских, украинцев и белорусов. – М., 1979.
144. Сохор А. Воспитательная роль музыки. - Л.: Музгиз, 1962.
145. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студ. высш учеб. заведений. – М.: «Академия»; Высшая школа, 2001.
146. Сусоева О.В. Колокольные звоны и их психотерапевтические возможности.// Музыкальная психология и психотерапия: № 4 (25) 2011 г.
147. Тарасов Г. Восприятие музыки и развитие эмоционально-потребностной сферы личности// Искусство и эмоции. – Пермь, 1991
148. Тарасов Г. Музыкальное восприятие и развитие личности// Вопросы психологии. – 1990. - №4.
149. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. - М.-Л.: изд. АПН РСФСР, 1947.

150. Тойч Дж. М., Тойч К.Ч. Отсюда к великому счастью или как навсегда изменить вашу жизнь. Второе рождение./ Пер. с англ. Д.А.Хабирова, Т.М. Снегирева. – М., 2001.
151. Уржумцева И.В. Музыкаотерапия в комплексе реабилитации больных с последствиями инсульта и нейротравмы//Проблемы патологии речи: Тез. всесоюзного симпозиума. – М., 1989.
152. Успенский В.М. Оценка эффективности музыкальной терапии с помощью диагностики на основе информационной функции сердца// Музыкальная психология и психотерапия: № 6 (27) 2011 г.
153. Успенский В.М., Волчек О.Д. Влияние музыки, цвета и света на здоровье// Жизнь без лекарств. – СПб.: «Гиппократ», 1996.
154. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ./ общ. ред. и предисл. Ю.М. Забродина и В.И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
155. Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. - Казань, 1988.
156. Ходжамкулиев П.К., Джушаров А.Д. Музыкаотерапия в отоларингологии// Здравоохранение Туркмении. - 1979. - №9.
157. Хрестоматия по телесно – ориентированной психотерапии и психотехнике. Сост. В.Ю. Баскаков. - М., 1992.
158. Художественные и технические эксперименты СКБ «ПРОМЕТЕЙ». – Казань, 1974
159. Чистякова М. Психогимнастика. - М., 1990.
160. Шанских Г. Музыка как средство коррекционной работы // Искусство в школе. - 2003. - № 5.
161. Шелестова Е.Н. Функциональная музыка на производстве// . Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. - Казань, 1988.- С.38-39.

162. Шеремет С.Б. Функциональная светомузыка как метод снижения производственного утомления// Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике. - Казань, 1988. – С.51-53.
163. Шестаков В. От этоса к аффекту. – М.: Музыка, 1975.
164. Шмелёв А.Г. Введения в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М., 1983.
165. Шмидт-Шкловская А.А. О воспитании пианистических навыков. – 2-е изд. Л.: Музыка, 1985.
166. Шошина Ж. О музыкальной терапии// Психология процессов художественного творчества. - Л.: Наука, 1980.
167. Alvin J. Music und Therapie // Musik und Bildung, 1977.- N9.- S.441-444.
168. Assadgioli R. Psychosynthesis. New York: Viking, 1971.
169. Bean J. Music therapy with the cerebral-palsied child: For developing voluntary motor control // British Journal of Music Therapy.- 1986.- Vol. 17.- N.3.- P. 2-13.
170. Blair D. The basis of music therapy // British Journal of Music Therapy.- 1983. – vol.14.- N3. – P. 2-6.
171. Coher A.R., Fink S.L., Gadon H., Willits R.D. Effective behavior in organizations: learning from the interplay of cases, concepts and student experiences. 4th Edition. IRVIN. Homewood, Illinois 60430
172. Guzzetta C.F. Effects of relaxation and music therapy on patients in a coronary care... - “Heart Lung”, 1989, vol.18, p.609 – 616.
173. Hanser S.B. Music therapy and stress reduction research// Journal of Music Therapy. - 1985.- Vol.22.- P.193-206.
174. Jellison J.A. The effect of music on autonomic stress responses and verbal reports// Research in Music behavior: Modifying music behavior in the classroom. – New York - 1975. – P.206-219.
175. Lund G. Music therapy with a schizophrenic patient// British Journal of Music Therapy. – 1984. – vol.15. – N.2. – P.10-12.

176. McDonell L. Music therapy with trauma patients and their families on pediatric service. – Music therapy, 1984. – vol. 4(1) - P.55 – 56.
177. Parrot A.C. Effects of paintings and music, both alone and in combination, on emotional judgments// Perceptual and Motor Skills,1982, 54.- P.635-641.
178. Pearson R.M. Up tempo, down tempo.- British Heart Journal.- 1990.- Vol.64.
179. Priestley M. Music therapy in action.- London.- Constable, 1975.
180. Scartelli J.P. The effect of sedative music on electromyographic biofeedback// Journal of Music Therapy.- 1981. – vol.19. – P.210 – 218
181. Steiner R. Eurhythmy as Spiritual Healing. First English Edition/ Rudolf Steiner Press, London 1983 ISBN 0-85440-398-1
182. Uhrbrock R.S. Music on the job: its influence on worker moral and production. – Personnel Psychol. – 1961. – N. 14.
183. Wolfe D.E. Pain rehabilitation and music therapy . – Journal of Music Therapy, 1978, Vol.15, p.162 – 178.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ольга Лучинина – кандидат психологических наук, доцент по кафедре психологии, профессор Российской академии естествознания. Включена в биографические справочники «Who's Who in the World» (США, 2000, 2001 гг.), «Outstanding people of the 20th Century» (Великобритания, 2000 г.), «Учёные России» (Москва: Академия Естествознания, 2005). В 2002 году защитила кандидатскую диссертацию по теме «Методика личностно-ориентированной коррекции профессионального развития средствами музыки (на материале психологов, педагогов, музыкантов-исполнителей)» на кафедре Психологии труда, инженерной психологии психологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. Область научных интересов: музыкальная психотерапия; психология труда и организационная психология; телесно-ориентированная психотерапия; разработка индивидуальных программ семинаров и тренингов личностной, творческой и профессиональной самореализации для

специалистов различных профилей. В настоящее время О. Лучинина преподаёт в Астраханской государственной консерватории.

Лучинина О. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция – Астрахань, Проект «LENOLIUS», 2013, - 178 с.

Редактор
Елена Винокурова

Вёрстка и макет
Ольга Лучинина

Подписано в печать 21.06.2013

Тираж 100 экз.

© О. Лучина

© Проект «LENOLIUS»