

## МУЗЫКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ВОЗБУДИМЫМИ ПОДРОСТКАМИ

ИРИНА ГЕРАСИМОВА,  
НАТАЛЬЯ ЧЕРНАВЦЕВА\*

Подростковый возраст, с присущим ему кризисом пубертатного периода, считается одним из самых трудных в воспитательном отношении. В связи с вхождением в новую социальную среду и перестройкой всей социальной ситуации развития подростки испытывают много сложностей. При этом и психологи, и педагоги отмечают, что большая часть трудностей, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитания ребят этого возраста, связана с их эмоциональной неустойчивостью. Следствие – яркие эмоционально-поведенческие реакции, бунт, агрессивные выпады, борьба против авторитетов, аффективные вспышки.

Число сложных подростков с каждым годом не только не уменьшается, а, скорее, даже растет. В то же время анализ психологической литературы обнаруживает практически полное отсутствие психологического обеспечения, необходимого для коррекции поведения подростков с неблагоприятными вариантами развития. Особенно это касается младшего подросткового возраста.

Авторы статьи делятся опытом создания и последующего использования программы развивающего воздействия, которая направлена на снижение повышенной возбудимости подростков. Основная цель программы – помочь подросткам прожить возрастной кризис с наименьшими потерями для собственной личности.

Программа создавалась в ответ на социальный заказ, который, в частности, был получен от коллектива гуманитарно-педагогической гимназии при педагогическом колледже № 1 г. Владивостока.

### **Введение**

Среди множества психотерапевтических школ и течений нами была выбрана *арттерапия*. Аргументы в пользу данного выбора: арттерапия не имеет возрастных ограничений, является относительно простым и одновременно эффективным средством регулирующего психологического воздействия и, конечно же, потому, что детство и отрочество самым естественным образом связаны с игрой и творчеством.

Изначально акцент был сделан на развивающем плане программы. Она замышлялась как средство, содействующее, прежде всего, личностной интеграции подростков, когда становление и познание своего неповторимого “Я” совершается благодаря участию детей в разнообразных творческих актах. Работа такого типа не ставит главной целью только коррекцию

---

\* Гуманитарный институт Дальневосточной государственной морской академии им. адмирала Г.И.Невельского.

психического развития, поскольку кризис подросткового возраста, как нам думалось, – явление естественное.

Созданная нами программа работы с подростками 12 лет (возраст определен полученным социальным заказом) представляет собой синтез различных средств и методов арттерапии. Однако основное место в ней занимает музыка: различные варианты использования средств музыкотерапии в развивающих целях.

Существующие ныне традиции изучения воздействия музыки на нервную систему человека зародились около века тому назад. Подобными исследованиями занимались И.М.Догель, И.Р.Тарханов, В.М.Бехтерев, Л.С.Брусиловский, И.П.Шипулин и др. Экспериментальные исследования отечественных ученых убедительно доказывают, что под влиянием специально подобранной музыки стабилизируется психофизиологическое состояние человека, повышаются его активность, а также креативность, более адекватными становятся эмоциональные и вербальные реакции и т.д.

Область использования музыки как терапевтического средства в наши дни чрезвычайно обширна: от применения в качестве заменителя фармакологических препаратов при работе с психическими заболеваниями различной тяжести до использования в виде вспомогательного средства в самых разных областях медицины (хирургия, стоматология).

Однако в том, что касается применения музыки в работе со здоровыми людьми, где задачей становится личностное развитие человека и коррекция психических состояний, то приходится признать, что эта область только еще ждет новых разработок и открытий.

В своей работе мы исходили из того, что музыка существует в единстве с ритмом и движением. Мы использовали музыку как средство, которое объединяет все виды развивающих занятий, выступая в качестве то фонового элемента, то активизирующего творческого начала или фактора стимуляции движения, то мощного средства создания настроения или способа взаимодействия, то формы катарсической разрядки.

При создании программы были использованы техники К.Рудестама, М.И.Чистяковой, Е.В.Горшковой, а также модификации описанных ими упражнений и авторские техники.

### ***Цели и задачи программы***

Программа рассчитана на 12 занятий по одному или два раза в неделю продолжительностью полтора часа.

Основные цели программы:

- снижение повышенной возбудимости подростков;
- личностная интеграция;
- личностный рост;
- расширение самопознания.

Основные задачи:

- развитие коммуникативной культуры подростков: формирование невербального контакта с окружающим миром;
- стабилизация психофизиологического состояния;
- групповая проработка различных эмоциональных состояний;
- расширение репертуара эмоций и физических движений;
- научение социально-приемлемым средствам снятия физического и эмоционального напряжения;
- развитие множественности, импровизационности поведенческих реакций;
- реконструкция поведенческих стереотипов.

### ***Логика построения программы***

Первые занятия, на наш взгляд, должны быть посвящены заключению первичного психологического контракта и созданию атмосферы доверия. Соответственно задачам и подбирались упражнения. Наряду с упражнениями на “раскрепощение” и создание “безопасной”, надежной атмосферы в программу занятий ради снижения физического и эмоционального напряжения включались разномодальные катарсические техники. Совместное проживание необычного опыта, свобода в поведенческих проявлениях и первая групповая рефлексия дали подросткам возможность поближе познакомиться друг с другом и с ведущими, почувствовать себя группой.

Согласно закономерностям групповой динамики, на втором этапе работы продолжается процесс группового сплочения. В программу включены техники, поощряющие участие подростков в коллективных творческих актах. Учитывая специфику группы, продолжается работа, содействующая освобождению заблокированных эмоций. Первые опыты группового взаимодействия (“*Оркестр*”) в ходе апробации нашей программы позволили участникам группы выплеснуть через игру на инструментах негативные переживания, поделиться чувствами, накопившимися в результате проживания привычных групповых ролей.

На следующем этапе (занятия 6-9) начинается работа на более глубоком личностном уровне. Основное внимание уделяется техникам и упражнениям, направленным на трансформацию образа “Я”, реконструкцию поведенческих стереотипов, расширение репертуара эмоций и спектра физических движений. Здесь ценятся импровизация, множественность проявлений и предпочтений ребят.

Опробование участниками группы не свойственных им поведенческих ролей проходит в несколько этапов и на уровнях разной модальности: движение – звучание (нахождение образа себя в звучании музыкальных инструментов) – рисование – рефлексия. Одновременно используются упражнения, помогающие более глубокому знакомству подростков друг с

другом. Этой цели служит невербальное взаимодействие детей в ряде творческих актов, – например, разговор друг с другом при помощи музыкальных инструментов в трио, квартетах, оркестре.

Опыт такого невербального общения призван способствовать еще большей открытости участников и готовности с их стороны сопоставлять собственный опыт с опытом другого человека, что должно активизировать рефлексивные процессы между участниками группы. Необычный язык общения, метафоричность высказываний о себе – “Я” как музыкальный инструмент, как звучащая знакомая мелодия или импровизация, “Я” как то или иное животное – в проведенных нами группах позволили их участникам облечь в слова те мысли о себе, которые обычно двенадцатилетние ребята не торопятся разглашать даже в общении с близкими людьми.

Другие упражнения на данном этапе ориентированы на достижение личностной и групповой интеграции. Они сводятся, главным образом, к участию в разных формах совместного творчества, будь то сочинение музыки или двигательные, вокальные и инструментальные импровизации.

На заключительном этапе (занятия 10-12) основное внимание обращено на завершение интегративных личностных и групповых процессов и создание ресурсной зоны. На самом последнем занятии проводится устный рефлексивный самоанализ динамики изменений участников группы, обмен мнениями и впечатлениями от работы.

Каждая групповая встреча начинается и заканчивается рисуночной техникой “*Мое настроение*”. Рисунки позволяют отслеживать изменения психического состояния каждого участника и группы в целом, происходящие от занятия к занятию и в исходе реализации всей программы. В начале занятия ребята вывешивают рисунки на стену, в конце дня дополняют ряд вторым рисунком.

Один из основных механизмов, учитываемых нами при подборе и создании техник, – самоидентификация. Так, для двигательной разрядки ребятам сначала предлагается выбрать и побыть в роли любого животного. Но по прошествии нескольких занятий инструкция звучит так: выбери животное, в повадках которого есть что-то, близкое твоему характеру. Еще чуть позже подростки выбирают и проживают роли животных, характеры которых противоположны их характерам. Затем ищут такого животного, в котором повадки первого и второго были бы совмещены. И вновь обсуждение: как перенести полученный опыт в жизнь.

Практически каждое занятие включает прослушивание музыки. Подбирая музыкальные произведения, мы учитывали ряд факторов. Прежде всего, выбор определялся целями и задачами упражнений, в которых использовалась музыка. Так, для психогимнастики “*Животные*” (вторая встреча) мы остановили свой выбор на жанровой музыке из сюиты Сен-Санса “*Карнавал*

*животных*”, а именно на ее заключительной части – финале, звучащем в быстром темпе и “отражающем” бурное взаимодействие. Мы ожидали, и так оно и произошло на самом деле, что темп, характер и выразительные средства музыки будут способствовать сначала созданию необходимого эмоционального настроя, раскрепощению участников, а в итоге – достижению двигательного катарсиса.

Это же произведение еще раз используется на шестом занятии, при постановке танцев зверей, птиц, рыб. Это вполне оправдано жанровостью сюиты, где каждый номер носит вполне конкретное название: “Черепашка”, “Слон”, “Антилопа”... Когда подростки, исполняя роль того или иного животного, следуют характеру одноименного музыкального произведения, проживание ими не характерных для них поведенческих ролей существенно облегчается. Музыка в данном случае выступает средством, создающим необходимый эмоциональный настрой и способствующим вхождению в роль.

При подборе музыкальных произведений мы также ориентировались на цели и динамику каждого занятия в отдельности. На первых встречах, которые наполнены двигательными упражнениями, общегрупповым творчеством, деятельностью на основе разномодальных катарсических техник, восприятие мелодии и воспроизведение ее в рисунке служили снижению эмоционального и физического напряжения, общему успокоению подростков, стабилизации их психофизического состояния. Эта задача и определяла выбор музыкальных отрывков – подбирались произведения спокойные по характеру, неконфликтные по содержанию, умеренные или медленные в темповом отношении (органные прелюдии Баха, отрывки из фортепианного концерта Шопена, медленные части концертов Вивальди).

Для второй половины программы музыкальные произведения подбирались таким образом, чтобы наряду с вышеуказанными целями они способствовали развитию эмоциональной сферы подростка и выступали в качестве интегрирующего фактора. Жанровые музыкальные произведения уступили место музыке, скорее, неконкретной медитативного плана, адресованной глубинным слоям бессознательного. Классические музыкальные произведения не отвергались совсем, но использовались лишь эпизодически. Преимущество музыки медитативного плана на этапе личностной интеграции и создания внутреннего ресурса объясняется как раз отсутствием в ней подчеркнутой образной конкретики и, следовательно, возможностью проекции – привнесения собственного содержания в прослушиваемое музыкальное произведение.

В ходе группового процесса, опираясь на собственные наблюдения и результаты продуктов деятельности подростков – рисунки, лепку, глубину личностной рефлексии и пр., авторы постоянно корректировали программу.

Выбор музыкальных произведений окончательно определялся в процессе соотнесения с групповым процессом. Но при всем этом, конечно, можно говорить и об элементе субъективизма при подборе музыки.

### ***Организация эксперимента***

Исследование результативности разработанной программы, как указывалось выше, проводилось на базе гуманитарно-педагогической гимназии г. Владивостока.

При отборе в экспериментальную группу учитывались данные, полученные с помощью детского варианта опросника акцентуаций характера (Г.Шмишек), а также материалы психологических наблюдений педагогов и психологов, которые рассматривались и обсуждались на психолого-педагогическом консилиуме.

Экспериментальная группа была сформирована с учетом следующих характеристик:

- высокие баллы по шкале возбудимости (опросник Г.Шмишека);
- полные 12 лет к моменту проведения эксперимента;
- наличие у подростка полной семьи;
- одинаковое количество девочек и мальчиков.

Из 67 обследованных ребят в экспериментальную группу вошли 10 человек: 5 девочек и 5 мальчиков. Из них 7 человек с высокими показателями по шкале возбудимости и 3 человека – со средними. Включение в группу этих ребят объясняется необходимостью уравнивания “фона возбудимости” в группе. В эксперименте участвовала также контрольная группа той же численности. Для избежания влияния на эксперимент случайных факторов обе группы были выровнены по характеристикам, которыми мы руководствовались при отборе в экспериментальную группу.

Групповые занятия продолжались в течение двух месяцев. В целом, состоялось 12 сессий с периодичностью два раза в неделю и продолжительностью каждой – полтора часа. По окончании проводилась повторная диагностика. Полученные результаты обработаны соответствующими математическими методами.

По ходу эксперимента авторами использовался метод систематического наблюдения, при котором фиксировалось:

- количество агрессивных поведенческих проявлений;
- количество агрессивных вербальных реакций;
- продолжительность времени для принятия индивидуальных и групповых решений;
- способы взаимодействия в группе;
- выбор поведенческих ролей;

– при игре на инструментах: сила звука, регистр, группа инструмента, количество выбранных инструментов.

В качестве средства наблюдения за динамикой личностных и групповых изменений использовался анализ поведенческих проявлений и результатов деятельности участников группы.

### *Ход занятий*

Итак, логика выстраивания программы – от создания естественной доверительной атмосферы, катарсической разрядки на первых встречах к научению новым поведенческим реакциям, обретению чувства внутренней уравновешенности, автономности, достижению личностной интеграции – на заключительных.

В ходе первых встреч (сессии 1-3) в группе царил ярко окрашенный возбуждено-агрессивный фон. В рисунках детей преобладали эмоции гнева, раздражения, обиды, напряженность, что подтверждалось подписями и последующей рефлексией. В играх – агрессивные всплески по отношению к другим членам группы: *Р.* пинал соседа ногами, *М.* – орал в адрес того, кто “подвел” команду, до покраснения лица, *Н.* – пытался ударить любого, кто оказывался рядом. В ролевой игре “тигры” изображали схватку из-за дичи, которой для них оказалась “пантера”. “Кошка” и “тигр” рычали друг на друга, били по лицу “лапами”. Отсутствие агрессивности наблюдалось лишь у одного участника, который был включен в состав группы в качестве представителя “нормы”. В процессе действия он пытался играть с остальными “животными”, а в случае нападения на него – защищался, не поддаваясь всеобщему азарту.

Общий поведенческий фон на первых встречах – сверхвозбудимость. Перед занятиями в кабинете устраивались “игровые побоища”, при виде музыкальных инструментов подростки набрасывались на них, выхватывали друг у друга из рук, били ими друг друга, издавали резкие звуки в ухо соседа.

На первом занятии психолог познакомила ребят с музыкальными инструментами, называла их, демонстрировала диапазон звучания, специфические возможности каждого. После этого подросткам было предложено выбирать любые инструменты и в любом количестве. При выборе предпочтение отдавалось духовым инструментам (флейта, дудки, саксофон, свирель и др.) и ударным (бубен, барабан, трещотки, румба); при этом количество выбранных инструментов доходило до четырех-пяти. Так, *П.* пытался одновременно вместить в рот флейту, свирель и саксофон, при этом на шее у него висел барабан, а подмышкой он держал бубен, и из всего сразу он пытался извлечь звуки... Практически все участники издавали инструментами очень резкие, максимальные по громкости звуки, похожие на крик. К игре на инструментах спонтанно подключались резкие импульсивные

движения тела: прыжки, вскидывания ног, подергивания руками, плечами, всем телом.

Катарсическая разрядка продолжалась около получаса. У многих участников можно было отметить ярко выраженные вегетативные реакции: покраснение лица, выделение пота, изменение темпа и ритма дыхания. После мощных выплесков энергии, эмоций, наступало успокоение. Стабилизация психофизиологического состояния достигалась после восприятия или рисования музыки, в процессе чего практически все участники группы были сосредоточены на своих ощущениях.

Вспышки агрессивности наблюдались и в других видах деятельности. Так, *М.* яростно бил кулаком по куску пластилина перед лепкой, при рисовании только что прослушанной мелодии захватывал пальцами гуашь и с силой втирал в лист бумаги. Со словами “немного крови”, пытался добавить красного в рисунки соседей. При этом провоцировал драку: пачкал одежду, мешал другим заниматься делом.

В рисунках на первых занятиях много хаотичных изображений: резкие пересекающиеся линии и формы, закручивающиеся спирали; встречаются рисунки, заполненные большим количеством деталей, не связанных между собой единым смыслом или сюжетом. Все это символически отражало психическое состояние и внутренний мир подростков: потеря внутреннего контроля, чувство незащитности, неуверенности, страха, дезинтеграция.

Если обратиться к сюжетам рисунков, то среди них выделяется повторяющееся изображение большой головы с оскалом и подчеркнута большими глазами, что интерпретировалось самими подростками как состояние “здесь и сейчас” – безудержное веселье, садистическая радость. Актуальное состояние изображалось также в виде взрывного устройства с длинным зигзагообразным фитилем, извержения вулкана, черепа с костями (рисунок носил название “радость жизни”).

При изображении клякс у детей всплывали такие ассоциации: “снежный человек, наступивший на гвоздь”; “кровь”, “мутант XXI века”, “убитые животные”, “кровавая молекула” и пр..

Степень нажима при рисовании на первых занятиях была сильной, а у нескольких участников – очень сильной, даже при рисовании светлыми тонами.

Сильный всплеск заблокированных эмоций наблюдался при рисовании прослушанной мелодии. Выполняя задание, подростки использовали гуашь преимущественно темных тонов, которую очень тщательно перемешивали на листе. У некоторых испытуемых через 10-15 минут рисования начинался выплеск агрессии, переходящий в длительную процессуальную работу. Так, у *М.* агрессивные реакции начались со второго занятия и возникали также во время рисования собственного состояния или при лепке. Основные, ис-

пользуемые им цвета – красный и черный. На второй встрече от рисования на листе он скоро перешел к размазыванию краски по своему лицу, одежде, затем снова вернулся к бумаге, ударяя по листу ладонями. Выплеск агрессии был длительным.

Преобладающие цвета при рисовании музыки у большинства участников – черный, красный, темно-зеленый, коричневый, черный с синим.

Агрессивно-возбудимый фон в группе начал снижаться к четвертому занятию. В игре на музыкальных инструментах уже не было столь ярко выраженной активности, как на первых встречах. Так, когда *Л.* увлеченно играл на балалайке, к нему присоединились *Н.* и *Р.*, образовав трио, и некоторое время они спокойно импровизировали, после чего один из них отошел, сел в углу и стал играть на флейте. Довольно слаженно импровизовала дуэтом еще одна пара – *О.* и *Б.* Лишь у трех ребят игра на инструментах сопровождалась бурными двигательными реакциями: один из мальчиков с марокасом (*П.*) прыгал на ковре, другой (*Р.*) сопровождал удары в бубен прыжками и движениями тела, третий (*О.*), сжав зубы, энергичными ударами выбивал звуки из ксилофона. В ходе упражнения наблюдалось спонтанное взаимодействие, объединения в дуэты, трио, чего не было раньше. В коллективных импровизациях проявлялась слаженность игры, ритмичность.

Подростки научились давать “обратную связь”, рефлексия стала отличаться глубиной, осмысленностью.

Хотя проживание полярных поведенческих ролей на четвертом занятии было довольно бурным, положительные эмоции возникали нечасто. Причина неудовлетворенности – несоответствие выбранной роли привычным поведенческим стереотипам. *П.* долго вживался в роль, первоначально устроив на ковре небольшую свалку; затем все же принял позу тюленя и начал медленно передвигаться. *Р.*, в роли цыпленка, быстро бегал на корточках и пищал. Роль затруднений не вызывала, но и не очень нравилась. Многие подростки, проживая непривычные роли, вступали в разное взаимодействие с другими. Так, “бабочка” играла с “кошкой” и “кенгуру”, но периодически “забывалась” и переходила к привычным способам поведения, нападая на партнеров по игре и находящегося неподалеку “тюленя”; затем, вспомнив о своей роли, вновь начинала порхать по комнате. Одна из участниц группы (*О.*), которой досталась роль зайца, долго сидела под деревом, наблюдая за происходящим, в итоге – напала на “цыпленка” и попыталась съесть его. Наиболее трудным было проживание ролей для двух самых проблемных ребят в нашей группе (*М.* и *Н.*). У одного из них существующее ему агрессивное поведение сохранялось в неизменной форме, и прожить новую роль почти не удалось. Другой вообще отказался участво-

вать в игре и, выплеснув раздражение на ведущего, сидя у стены в одиночестве, наблюдал за действием.

Естественно, проживание несвойственных поведенческих ролей для возбудимых подростков не может быть простым, но в данном случае это был ценнейший материал для рефлексии и первый шаг на пути реконструкции своих поведенческих стереотипов.

Агрессивные всплески у трех человек (П., М. и Н.), неоднократно упоминавшихся нами по ходу этого текста, сохранялись на протяжении шести-семи занятий. Они наблюдались в двигательных упражнениях и танцах, творческих заданиях на взаимодействие с членами группы (вместо слов – крики до покраснения лица, игра на инструментах с максимальной силой). Выплеск эмоций сопровождался мощными двигательными проявлениями, такими, как топот ногами до появления болевых ощущений, прыжки до изнеможения. После – резкий спад активности, отдых на ковре и появившиеся незнакомые ощущения, которые они описывали как “просветленное настроение”, “полный кайф”.

На последующих занятиях позитивно окрашенные незнакомые чувства появлялись в рефлексивных откликах и рисунках все чаще. В ряде случаев подростки затруднялись дать им название.

В плане группового взаимодействия первый самостоятельный опыт подростки “прожили” в упражнении “Оркестр” (занятие 4). В течение 15 минут каждый из участников играл, пытаясь “перекрыть” других и стать солистом. Это привело к полной какофонии и дало толчок началу более разумного и гармоничного взаимодействия: определился участник на роль дирижера, началось примеривание оркестровых ролей, сыгрывание и первые репетиции. Через 30 минут группа представила концертное исполнение собственного музыкального произведения, после чего – радость, ликование, крики “Ура!”. После упражнения, рефлексировав, ребята отметили, что сложнее всего было добиться совместного исполнения на инструментах, и провели аналогии с их жизнью за пределами группы.

Уже на следующем после “оркестра” занятии в групповых творческих актах решения принимались без крика, предложения выслушивались и относительно спокойно обсуждались. Началась проба новых групповых ролей: ведомые пытались лидировать и, наоборот, лидеры старались подчиняться. Никаких агрессивных выпадов не наблюдалось. При постановке танца “Королевский марш львов”, изображая торжественное шествие зверей, участники соотносили движения “лап”, добиваясь синхронности исполнения. При постановке наиболее сложных номеров-танцев слонов, черепах – ребятам понадобилось несколько совместных проб, чтобы найти подходящие движения. После удачного исполнения под музыку, как всегда,

– ликующие возгласы. Проживание несвойственных поведенческих ролей на этом этапе негативных эмоций уже не вызывало.

К середине цикла изменился и общий фон настроения. Стали преобладать радость, спокойствие, уравновешенность. У некоторых участников проявлялся ситуативный гнев, но даже в таких случаях к концу занятий настроение выравнивалось.

К шестому-седьмому занятию наметились изменения в характере рисунков: теперь в них преобладали либо сюжетные работы, либо абстрактные формы, среди которых часто встречалось изображение дуги, круга. Появились яркие цветные пятна, исчез оскал. И самое главное – во многих работах был обозначен центр рисунка, например, в виде яркой точки в середине листа. Изображения свидетельствовали о некой переходной стадии: началось осознание собственного потенциала и подготовка к его использованию; процесс внутреннего развития был направлен на обретение целостности и самости.

Полной групповой согласованности подростки достигли к восьмому занятию. Это послужило и толчком активизации творческих процессов: ребята сочиняли стихи, музыку, вместе импровизировали на музыкальных инструментах. При этом бросалась в глаза высокая степень вовлеченности в работу. Подростки активно высказывали собственное мнение, при несогласии предлагали различные варианты. Наиболее удавались творческие задания на достижение невербальной коммуникации, такие, как диалоги музыкальных инструментов. Участники научились слушать и слышать друг друга, вторить один другому на музыкальных инструментах, не перебивая. Выбор инструментов также изменился: от ударных и деревянно-духовых – к струнным, клавишным (балалайка, мелодика, гармоника, металлофон), то есть к тем, с помощью которых можно вести мелодию.

Заметно изменилось содержание образов при прослушивании и рисовании музыки. Если на начальном этапе в музыке подростки слышали, прежде всего, грусть, и у них возникали такие образы, как “убитый на поле боя”, “ночь после битвы”, “противоборство двух сторон”, “гроза”, “фильм ужасов”, то на шестом-восьмом занятиях ребята визуализировали “озеро с лотосами”, “прогулку по незнакомому городу”, “луг с цветами”, “путешествие по дороге, ведущей к солнцу”. Один из наших самых трудных участников – П. – слушая мелодию, увидел, “что воскрес мир, который когда-то был уничтожен”, а М. поразила цветовая гамма увиденной картины – желтый свет и большой круг яркого солнца. Все это воспринималось нами как свидетельство стабилизации психического состояния наших подопечных.

На девятом занятии в ролевой игре “Животные” изменился выбор ролей: агрессивные животные уступили место менее агрессивным, среди которых были кенгуру и бабочка, щенок и кошка, попугай, дельфин и др. В процессе

выполнения задания “животные” взаимодействовали, играя. Защищались не ударами, а шипением, при этом смеялись; врагов не убивали, а отпугивали – шипели, рычали.

При работе с эмоциональными состояниями (занятие 10) начался процесс осознания того, что изменить свое настроение “я могу сам”, например, сыграв или сочинив для себя музыкальный отрывок на каком-либо инструменте. Иначе говоря, был открыт резерв внутренних, а не внешних источников смены состояний.

При взаимодействии подростки научились легко входить в контакт, спонтанно объединяться в дуэты, трио, квартеты, много импровизировать, творчески подходить к любым заданиям.

В рефлексии участники группы вышли на глубокий личностный уровень осознания собственных поступков и причин, их побуждающих. Этот период занятий характеризовали полная включенность в групповой процесс, глубокая обратная связь, усиление межличностной динамики.

Анализ результатов деятельности ребят к окончанию программы подтвердил наметившуюся ранее тенденцию. В рисунках исчезли сюжеты конфликтных сцен, избиений, взрывов; изменились цветовая гамма, степень нажима; увеличилось количество сюжетных изображений. В рисунках людей и животных появилась опора под ногами. Кроме того, рисунки стали ресурсными и центрированными. В рисунках возникли изображения круга, яркой точки, солнца, цветка с подчеркнутой сердцевинкой в центре листа как символ непрерывности, целостности, самости. У некоторых участников в такой же функции выступал автопортрет. Таким образом, осуществлялся переход от деструктивности к здоровому функционированию и обретению самости.

Примечателен, думается, такой факт. У некоторых ребят определенная тематика или образ повторялись периодически, независимо от темы задания. Так, у одного из подростков (П.) это рисунок стоящего на раскаленном вулкане маленького человека, испытывающего одновременно чувства страха и удовольствия. Этот сюжет появлялся практически на каждом занятии при прослушивании музыки, рисовании переживаемых эмоций, своего сиюминутного настроения, визуализации. Подросток принес в группу сочинение на эту тему, назвав его “Хроника моей мечты”. По мере происходящих в психике изменений начались изменения и в рисунке: “человек на вулкане” – “человек на вершине горы” – “винтовая лестница, ведущая с горы вниз” – “человек, лежащий на лугу и смотрящий на гору”.

Аналогичен процесс у другого подростка – Р.: на втором занятии он изобразил на черном фоне “человека, греющего руки у костра”, на одиннадцатом – тот же сюжет с изображением “человека на лугу”.

Особая групповая сплоченность, атмосфера сотрудничества, демократический стиль общения, умение давать глубокую обратную связь, усиливающееся внимание к образу “Я” – так можно охарактеризовать особенности последних занятий.

Рефлексируя произошедшие личностные изменения, все участники программы в своих самоотчетах на последнем занятии отметили:

- улучшение отношений с одноклассниками;
- изменение общего фона настроения (от злобного – к спокойному и радостному);
- появление бóльшего числа друзей в школе, особенно среди одноклассников;
- появление осознанности в действиях и поступках;
- смену агрессивности на доброжелательность и понимание.

Положительные отклики о влиянии программы на подростков высказывали родители и учителя. У всех участников группы отмечено значительное улучшение успеваемости, снижение конфликтности в классе и дома, появление друзей, исчезновение агрессивности и аффективных вспышек.

Итак, по результатам комплексного исследования авторы могли сделать вывод об эффективности созданной программы. Статистический анализ результатов эксперимента показывает, что между показателями возбудимости подростков, полученными до и после участия в программе, существуют значимые различия. Показатели повышенной возбудимости были существенно снижены (до показателей нормы) у семи участников группы. У трех ребят, у которых индексы возбудимости изначально не превышали средний уровень, изменение оказалось несущественным. В контрольной группе, как и ожидалось, указанные два ряда результатов также не дали существенных статистических различий, хотя в плане общего личностного развития детей они все же ощущались. Как авторы, мы отдаем себе отчет в том, что, конечно же, необходимо неоднократное проведение программы, чтобы выявить все ее сильные и слабые стороны.

На наш взгляд, именно в младшем подростковом возрасте, когда детская психика еще очень гибка и пластична, а поведенческие паттерны закрепиться не успели, и не сформировался “сценарный аппарат” тех игр, которые передаются детям в их семьях, психологическая работа с возбудимыми подростками наиболее эффективна. В условиях групповой работы подросток получает возможность проиграть и прожить разнообразные роли, приобрести новый – позитивный по своему содержанию – психологический опыт, сформировать адекватную самооценку и научиться выстраивать гармоничные отношения со взрослыми и сверстниками.

## ЛИТЕРАТУРА

- Байярд Т., Байярд Д. *Ваш беспокойный подросток.* М., Просвещение, 1968.
- Брусиловский Л.С. *Музыка в системе восстановительного лечения психических больных.* / Автореферат канд. дисс. Л., 1973.
- Бурно А.А., Бурно М.Е. *Краткосрочная терапия творческим рисунком.* М., 1993.
- Бурно М.Е. *Терапия творческим самовыражением.* М.: Медицина, 1989.
- Выготский Л.С. *Педология подростка.* // Собр. соч., Т.4. М., 1984.
- Горшкова Е.В. *Выразительные движения. Танцевальные психотехники.* М., 1996.
- Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и возрождения.* М., 1966.
- Пономарев Я.А. *Психология творчества.* М., 1976.
- Попова О.Ю., Хатуцкая С.А. *Музыкальные занятия при нарушении общения у детей.* // *Современные направления психотерапии и их клиническое применение. Материалы Первой всероссийской конференции по психотерапии.* М., 1996. С.87 – 88.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н. *Подросток в учебнике жизни.* М., Знание, 1990.
- Ротенберг В.С. *Психофизиологические аспекты изучения творчества.* // *Хрестоматия по психологии художественного творчества.* М., Магистр, 1998. С. 91 – 103.
- Рудестам К. *Групповая психотерапия.* М., 1990.
- Шестаков В.П. *От этоса к аффекту.* М., 1975.
- Эльконин Д.Б. *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков.* // *Избр. психол. труды.* М., 1989.
- Ярошевский М.Г. *Психология творчества и творчество в психологии.* // *Хрестоматия по психологии художественного творчества.* М., Магистр, 1998. С.46 – 61.